Conseil supérieur
de l'éducation

Avis au ministre de l'Éducation et ministre
de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION DE BASE AU QUÉBEC : UNE MISSION À ASSUMER SOLIDAIREMENT

Québec

90-05427/

Collaboration à la rédaction:
Paul-Henri Lamontagne, Coordonnateur de la Commission de l'éducation des adulte
Jean Proulx, Secrétaire du Conseil supérieur de l'éducation,
Bernard Audet, Réviseur linguistique.

Couverture: BOUM! Communication graphique

Illustration: Zabelle Côté
avec l'autorisation de la
Commission Canadienne pour l'Unesco

Avis adopté à la 367e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 1er février 1990

ISBN: 2-550-15214-X
Dépôt légal: premier trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Le droit d'apprendre

Déclaration de la quatrième Conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes, Paris, 19-29 mars 1985

Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre constitue un enjeu majeur pour l'humanité.

Le droit d'apprendre, c'est :

- le droit de lire et d'écrire,
- le droit de questionner et de réfléchir,
- le droit à l'imagination et à la création,
- le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire,
- le droit d'accéder aux ressources éducatives,
- le droit de développer ses compétences individuelles et collectives.

La Conférence de Paris sur l'éducation des adultes tient à rappeler l'importance de ce droit.

Le droit d'apprendre n'est pas un luxe culturel à retenir seulement pour l'avenir.

Ce n'est pas un droit que l'on ne pourra exercer qu'une fois la survie assurée.

Ce n'est pas une étape à advenir après qu'auront été satisfaits les besoins primaires.

Le droit d'apprendre est un outil indispensable dès maintenant à la survie de l'humanité.

Si on veut que les populations subviennent elles-mêmes à leurs besoins essentiels, y compris alimentaires, elles doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut que les femmes et les hommes vivent en bonne santé, ils doivent avoir le droit d'apprendre.

Si on veut éviter la guerre, il faut apprendre à vivre en paix, apprendre pour se comprendre.

Apprendre est le mot clé.

Sans le droit d'apprendre, il ne peut y avoir de développement humain.

Sans le droit d'apprendre, il n'y aura pas de déblocage dans l'agriculture et dans l'industrie, ni de progrès en santé communautaire, ni même de transformation des conditions d'apprentissage.

Sans ce droit, il n'y aura pas d'amélioration des conditions de vie des travailleurs des villes et des campagnes.

Bref la reconnaissance concrète du droit d'apprendre est l'une des meilleures contributions à la résolution des problèmes cruciaux de l'humanité d'aujourd'hui.

Mais ce droit d'apprendre n'est pas seulement un instrument de développement économique : il doit être reconnu comme un des droits fondamentaux. L'acte d'apprendre, en effet, qui est au coeur de l'activité éducative, fait passer l'être humain d'état d'objet à la merci de l'événement au statut de sujet créateur de son histoire.

Droit fondamental de l'homme, sa légitimité est universelle. On ne saurait donc, dans la pratique, en limiter la reconnaissance à une partie de l'humanité seulement : ni aux seuls hommes, ni aux seuls pays industrialisés, ni aux seules classes aisées, ni aux seuls jeunes qui ont pu bénéficier de l'école.

Aussi, la quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, réunie à l'Unesco à Paris en 1985, réitère l'appel adressé par les précédentes conférences pour que tous les pays, malgré les grands problèmes contemporains et en raison même de ceux-ci procèdent résolument et avec imagination à un développement accru de services et d'activités propres à l'éducation des adultes. Les individus et les collectivités pourront ainsi s'approprier les ressources éducatives, culturelles, scientifiques et technologiques pour les mettre au service d'un développement dont elles auront pu définir et déterminer le sens, les exigences et les modalités.

La Conférence tient à marquer et à saluer le dynamisme et les orientations nouvelles apportés par les femmes et les organisations qu'elles se sont données. Leur vécu spécifique et leurs pratiques particulières les situent au coeur des enjeux fondamentaux pour le devenir de l'humanité, tels la paix et les rapports égalitaires entre les hommes et les femmes. À ce titre, leur participation au développement de l'éducation des adultes et à la définition d'un projet de société plus humain est essentielle.

Qui décidera quelle humanité nous serons demain ? Telle est la question qui est aujourd'hui posée à tous les gouvernements et à toutes les organisations non gouvernementales comme à toutes les personnes et à toutes les collectivités. Telle est aussi la question posée à celles et ceux qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation des adultes et qui cherchent à favoriser la prise en charge par les personnes, par les collectivités et finalement par l'humanité tout entière, de leur propre destinée.

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1 — UNE SITUATION QUI DEMEURE INQUIÉTANTE 3

1.1 Un phénomène qu'il importe de bien cerner 3

1.2 La résultante de plusieurs causes 10

1.3 Des conséquences majeures pour les personnes et la société .. 13

1.4 Des réalisations et des acquis 14

1.5 Des interrogations et des inquiétudes 17

CHAPITRE 2 — UN DÉFI MAJEUR: L'ÉDUCATION DE BASE POUR TOUS 21

2.1 Une mission d'éducation de base 21

2.2 L'engagement de tous les agents dynamiques 24

2.3 L'élimination du problème à sa source 26

2.4 Des services adaptés aux besoins des populations adultes les plus démunies 29

2.5 Une mentalité de service 32

CHAPITRE 3 — POUR UNE ACTION PLANIFIÉE ET CONCERTÉE 35

3.1 Un leadership affirmé et partagé 35

3.2 Un défi éducatif et un investissement socio-économique: la prévention 37

3.3 Des services élargis, diversifiés et spécifiés, pour des populations adultes désignées 41

3.4 Une organisation souple et efficace 45

CONCLUSION 51

ANNEXES 55

INTRODUCTION

Ici comme ailleurs, l'éducation est un outil essentiel au plein épanouissement des personnes, à leur autonomie et à leur dignité. Dans une société en pleine mutation — on parle de notre entrée dans une société postindustrielle ou encore dans une société de l'information et de la communication —, une personne qui ne possède pas les capacités de base en lecture, en écriture et en calcul voit immanquablement son autonomie réduite. Elle éprouve aussi quelque difficulté à comprendre l'évolution de la société et à la critiquer, d'une part, à exercer de façon éclairée, responsable et efficace ses rôles sociaux de citoyen, parent, travailleur ou consommateur, d'autre part.

Le fait qu'une personne adulte n'ait pas l'éducation de base jugée suffisante pour se tirer d'affaire dans la vie quotidienne n'est pas non plus sans conséquence sur le développement culturel, social et économique, voire politique, de sa société d'appartenance. Le progrès de la culture, la maîtrise de l'activité productive, la capacité concurrentielle des entreprises, la participation à la chose publique sont directement touchés par le fait que des personnes ne possèdent pas les capacités primordiales et essentielles à l'exercice de leur autonomie personnelle et à leur participation sociale. Or, c'est cela précisément que recouvre le phénomène de ce qu'on appellera ici une éducation de base insuffisante, incluant l'analphabétisme.

À plusieurs reprises[1], le Conseil a déjà souligné l'importance d'une solide éducation de base pour tous, au regard du progrès des personnes et du développement de la société. Chaque personne a droit à cette éducation de base, pour son propre épanouissement. En contrepartie, une société profondément transformée par les nouvelles technologies, la concurrence internationale, la mondialisation des rapports sociaux et l'avènement d'une culture de l'information et de l'informatisation, doit aussi pouvoir compter, pour son propre avenir, sur des personnes qui possèdent au moins les capacités essentielles à leur fonctionnement autonome en société.

En cette Année internationale de l'alphabétisation, il paraît plus propice que jamais de s'interroger sur la vie et les besoins de ces centaines de milliers de Québécois et Québécoises qui ne semblent pas posséder les capacités de base qui les rendraient efficaces dans notre société et qui, pour cette raison, ne peuvent participer pleinement à son développement culturel, social, économique ou politique et qui sont aussi souvent relégués dans des emplois précaires et peu rémunérés ou encore confinés au chômage ou à l'aide sociale.

---

1. CSE, *L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987; *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987; *Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987; *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988.

Pour l'étude de ce phénomène auquel on réserve généralement le nom d'analphabétisme, le Conseil, par l'entremise d'un comité de travail[2], puis de sa commission de l'éducation des adultes, a mené des consultations auprès d'éducateurs du primaire et du secondaire, de responsables et de praticiens en éducation des adultes dans les commissions scolaires, de représentants de groupes populaires en alphabétisation et d'agents dans les domaines des affaires sociales, de la main-d'oeuvre et de l'immigration. Un questionnaire, dont le but était d'assurer une meilleure connaissance de la situation, a également été expédié aux commissions scolaires ayant mandat d'éducation des adultes et aux groupes populaires travaillant en alphabétisation. Un colloque tenu en Montérégie, auquel participaient des représentants des commissions scolaires du secteur des jeunes et de celui des adultes, des responsables de groupes populaires et sociocommunautaires, des gens du milieu du travail et des usagers des services, a également permis de valider des hypothèses d'orientation et de recueillir des suggestions pour l'action.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le ***premier*** cherche à cerner ce que recouvre ce phénomène de l'analphabétisme au Québec. On y constate aussi que, malgré de nombreuses réalisations, la situation demeure inquiétante. Le ***deuxième*** montre que le défi majeur à relever est celui d'une éducation de base pour tous. On y trouve, du même coup, les assises sur lesquelles devrait se fonder, de l'avis du Conseil, toute action pertinente. Le ***troisième*** propose les voies d'une action concertée et efficace visant à enrayer, à sa source et dans ses effets, ce phénomène dont il importe de comprendre qu'il recoupe des situations diverses qu'on rassemble généralement sous le terme analphabétisme.

Les chiffres concernant le nombre d'analphabètes et les discours sur l'analphabétisme sont bien souvent ambigus[3]. Raison suffisante, semble-t-il au Conseil, pour essayer de cerner le mieux possible ce phénomène, au moyen d'indices qui justement en laissent pressentir l'ampleur. Mais raison de plus, aussi, pour bien nommer la réalité qui s'y cache, faire les distinctions qui s'imposent, asseoir les actions à entreprendre sur l'assise qui convient et dégager les dimensions essentielles d'une mission qu'il importe d'assumer solidairement.

---

2. Ce comité présidé par M. André Marchand, membre du Conseil, était composé de Mme Madeleine Aubert Croteau, membre du Conseil, de M. Jacques Morin, membre de la Commission de l'éducation des adultes, de M. Mario Pasteris, conseiller pédagogique à la CECM et de Mme Marthe Van Neste, directrice des services pédagogiques, Centre d'accueil l'Escale, Cap-Rouge.

3. Jean-Paul Hautecoeur, *Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec*, Québec, MEQ, 1988.

CHAPITRE 1

UNE SITUATION QUI DEMEURE INQUIÉTANTE

Comme d'autres sociétés, le Québec est engagé dans une évolution culturelle, sociale et économique qui hausse sans cesse les exigences de la formation et de la qualification. Sur le plan culturel, chaque jour, les personnes sont confrontées à une avalanche d'informations issues de tous les coins de la planète. La télévision, la presse écrite, les voyages élargissent le champ culturel. Le pluralisme culturel fait lui-même appel à des capacités d'analyse et de critique plus aiguës[1]. Sur le plan social, on est de plus en plus sollicité de suivre l'évolution des lois, participer aux grands débats sociaux, faire valoir ses droits, connaître les services gouvernementaux et comprendre la transformation des liens sociaux. Cette participation sociale est, elle aussi, exigeante au regard de l'éducation[2]. Sur le plan économique, la mondialisation des rapports commerciaux et l'apport des nouvelles technologies exigent aussi des formations et des qualifications plus poussées. Chaque personne se retrouve pratiquement devant la nécessité de se perfectionner ou de se recycler sur le plan professionnel, tout au long de sa vie de travail.

Cette évolution de la société implique donc une évolution du seuil des compétences jugées minimales pour fonctionner en société ou de ce qu'on appelle l'éducation de base. En un sens, elle accentue le phénomène de l'analphabétisme. Le présent chapitre vise précisément à mieux saisir la situation de l'analphabétisme aujourd'hui. ***En premier lieu***, on essaie de cerner le phénomène, en y apportant les précisions conceptuelles nécessaires, en mesurant son ampleur et en identifiant la population concernée. ***En deuxième lieu***, on montre que ce phénomène est la résultante de plusieurs causes, qui vont des contraintes personnelles à l'environnement familial, socio-économique et culturel, en passant par le système d'éducation lui-même. ***En troisième lieu***, on met en relief les conséquences majeures qui concernent autant les personnes que la société. ***En quatrième lieu***, on fait état des réalisations et des acquis en matière d'environnement socio-éducatif, de prévention et de services offerts aux adultes. ***En cinquième lieu***, on rappelle les interrogations qui demeurent et qu'il faudra sans doute assumer, si l'on entend dépasser cette situation que recouvre le terme d'analphabétisme. Au total, on le verra, la situation demeure inquiétante, tant qu'une personne sur quatre ne possède pas une éducation de base qui lui permette de fonctionner de manière autonome dans la société.

1.1 Un phénomène qu'il importe de bien cerner

Ici comme ailleurs, le phénomène de l'analphabétisme n'est pas plus facile à cerner qu'à mesurer. Les personnes concernées, d'abord, n'éprouvent aucun plaisir à être identifiées comme analphabètes. Les recherches sérieuses sur la question sont aussi peu nombreuses. Et le concept même d'analphabétisme recouvre des situations qu'on ne prend pas toujours la peine de bien se représenter.

---

1. Voir, par exemple: CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987 et *Les Enfants du primaire*, Québec, 1989.
2. Cette participation sociale et culturelle exige des habiletés dont on parlera plus loin. Mais déjà que penser du sentiment d'impuissance et de l'humiliation que doivent éprouver ceux et celles qui n'ont même pas les capacités de lire un menu dans un restaurant, comprendre les instructions sur un médicament ou faire un chèque?

Il faut d'abord — et cela est d'une importance capitale — ***distinguer l'analphabétisme complet de l'éducation de base insuffisante***. Reconnaissons-le d'emblée: les mots eux-mêmes sont piégés. Dans le langage courant, comme dans celui des spécialistes, les mots qui décrivent l'analphabétisme ont des acceptions diverses. Ainsi, la documentation et les discours sur la question véhiculent des termes comme les suivants: analphabétisme, analphabétisme complet, analphabétisme de base, analphabétisme fonctionnel, semi-analphabétisme, illettrisme, alettrisme, sous-scolarisation, sous-éducation, analphabétisme de retour. On en arrive aussi à confondre l'analphabétisme avec les problèmes liés à des handicaps intellectuels, à des traumatismes crâniens ou à des troubles chroniques d'apprentissage. Le terme s'élargit même parfois jusqu'à recouvrir l'apprentissage du français ou de l'anglais par des immigrants instruits ou ce que certains appellent aussi l'analphabétisme culturel, scientifique, technologique ou informatique, tous termes qui peuvent marquer des personnes par ailleurs très scolarisées.

Dans les pages qui suivent, le Conseil entend distinguer l'analphabétisme en son sens strict et l'analphabétisme en son sens large. En son sens strict, l'analphabétisme concerne les personnes qui ne savent ni compter, ni écrire, ni lire et ne comprennent pas un exposé simple en rapport avec leur vie quotidienne. Ce sont ces personnes qu'on appelle aussi généralement des analphabètes complets. Le Conseil pense qu'il convient de réserver normalement le terme d'analphabétisme à cette catégorie de la population.

En son sens large — sens qu'on retrouve dans l'ensemble des enquêtes et sondages sur la question —, l'analphabétisme recouvre une insuffisance d'éducation de base, rendant les personnes difficilement capables d'affronter les situations de la vie quotidienne dans la société d'aujourd'hui. Ce qui leur manque alors, ce sont les capacités à exercer, de façon autonome et efficace, les activités nécessaires à leur bon fonctionnement en société, ce qui n'a pas de lien avec le savoir-vivre dont elles peuvent par ailleurs faire preuve. L'absence de maîtrise de quelques habiletés de base empêche alors ces personnes d'exercer pleinement leurs rôles de parent, consommateur, travailleur ou citoyen, par exemple. On parle ici souvent d'analphabétisme fonctionnel. Le Conseil préfère parler d'éducation de base insuffisante, à la condition qu'on entende, par là, la difficulté et même l'impossibilité de fonctionner en société d'une manière autonome. Cela permettra d'éviter la confusion, tant en ce qui concerne l'ampleur du phénomène qu'en ce qui a trait aux actions prioritaires à mener.

Il faut ***aussi se donner la représentation la plus adéquate possible de l'ampleur du phénomène***. C'est à partir des données des recensements de Statistique Canada de 1981 et de 1986 de même que sur la base de l'enquête menée par Southam News qu'il est possible de se doter de mesures

approximatives en ce qui concerne l'analphabétisme complet et l'éducation de base insuffisante[3]. Chaque outil de mesure comporte sa propre limite. La scolarisation, par exemple, demeure un indicateur valable, car il s'avère à peu près normal — bien que ce ne soit pas toujours le cas — de retrouver des analphabètes complets parmi les gens qui ont quatre années de scolarité ou moins et des personnes dont l'éducation de base est insuffisante parmi celles qui n'ont pas atteint la 9e année de scolarisation. Mais les chiffres qu'on obtient alors ont besoin d'être répartis et réinterprétés par groupes d'âge. Et tous connaissent, par exemple, des personnes très peu scolarisées qu'il ne leur viendrait pas à l'idée d'identifier à des personnes analphabètes. La mesure fondée sur les capacités minimales pour fonctionner en société peut, elle aussi, donner une représentation valable du phénomène, qui risque même d'être plus juste, dans la mesure où elle vérifie les capacités réelles de lire, de compter ou d'écrire et les compétences qui permettent de se débrouiller en société. Mais cet indicateur comporte aussi ses propres limites: on peut s'interroger sur ce qu'il tente de vérifier et sur l'importance de l'échantillon de l'enquête, au Québec.

Le recensement de 1981 fournit des renseignements à la fois sur la scolarisation de la population adulte (15 ans et plus) et sur la fréquentation scolaire[4]. Selon ce recensement, il y aurait, au Québec, 292 645 personnes ayant moins de cinq années de scolarité — ces personnes sont présumées analphabètes complets —, soit 5,9% de la population adulte. Sur les 1 315 525 personnes ayant moins de neuf années de scolarité, il faut enlever les personnes fréquentant l'école à temps complet ou à temps partiel, ce qui donne 1 288 015 personnes ayant moins de neuf années de scolarité et ne fréquentant pas l'école, soit 25,8% de la population adulte.

Le recensement de 1986 montre une réduction de la population adulte ayant moins de neuf années de scolarité, mais ne donne aucune information sur la fréquentation scolaire. Selon ce recensement, 1 223 120 personnes adultes ont moins de neuf années de scolarité, soit 23,9 % de la population adulte de 15 ans et plus. Si l'on enlève le nombre estimé de personnes fréquentant l'école à temps complet ou à temps partiel, les chiffres donnent 1 197 557 personnes adultes de 15 ans et plus ayant moins de neuf années de scolarité ne fréquentant pas l'école, soit 23,4 %. Parmi ces personnes, 252 565 avaient moins de cinq années de scolarité, soit 4,9 % de la population adulte. Le taux de personnes ayant moins de neuf années de scolarité au Québec (23,9 %) est sensiblement plus élevé que le taux de l'Ontario (14,6 %) et la moyenne canadienne (17,3 %)[5].

---

3. Il est important de prendre conscience de la relativité des indicateurs qui servent à cerner l'ampleur du phénomène. Il ne doit pas y avoir ici de sacralisation des chiffres ni d'autorité inconditionnelle conférée aux méthodes de mesure du phénomène.
4. Voir: CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987, p.54.
5. Voir l'annexe 1.

TABLEAU 1

SCOLARISATION DE LA POPULATION ADULTE DE 15 ANS ET PLUS

	RECENSEMENT 1981		RECENSEMENT 1986	
4e année ou moins	292 645	(5,9 %)	252 565	(4,9 %)
5e année à la 8e année	1 022 880	(20,5 %)	970 555	(19,0 %)
Moins de la 9e année	1 315 525	(26,4 %)	1 223 120	(23,9 %)
Moins de la 9e année (et ne fréquentant pas l'école)	1 288 015	(25,8 %)	1 197 557	(23,4 %)*

* En 1986, on estime (en se basant sur le recensement de 1981) à 25 563 le nombre de personnes fréquentant l'école.

Les données de ces deux recensements fournissent donc des indications sur le niveau de scolarisation des personnes, mais ne donnent aucune information sur leurs compétences de base réelles. Cet indicateur reflète la durée de la fréquentation scolaire; il ne dit rien des objectifs atteints. Il ne dit pas non plus si des personnes ayant neuf années et plus de scolarité ne possèdent pas, elles aussi, des carences importantes dans leur éducation de base. Les données basées sur la scolarisation peuvent être significatives en regard de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante, mais on comprend qu'il importe d'en recueillir de simples indices et qu'il faille s'y référer avec prudence.

TABLEAU II

L'ANALPHABÉTISME COMPLET ET FONCTIONNEL PAR RAPPORT À L'ÂGE ET À LA SCOLARITÉ AU QUÉBEC

	Moins de 35 ans	25-34 ans	55 ans et plus
% d'analphabètes complets et fonctionnels (selon Southam)	16	27	47
% de la population ayant 8 ans et moins de scolarité (selon Recensement 1981)	14,4	38,6	47

Source: Southam News
Rencensement de 1981

On remarquera facilement que les taux d'analphabétisme complet et fonctionnel croissent avec l'âge. Les analphabètes complets sont à 83 % âgés de 35 ans et plus et seulement 22,5 % parmi eux ont entre 35 et 54 ans. Si les taux d'analphabétisme complet et fonctionnel croissent avec l'âge, ils semblent aussi recouper la faible scolarisation, comme l'indique le tableau II. On ne peut en conclure, cependant, que toutes les personnes peu scolarisées sont analphabètes car, comme le révélera l'enquête Southam, par exemple, près d'une personne sur deux possédant entre cinq et huit années de

scolarité a réussi les tests construits autour des capacités de base permettant de fonctionner en société.

L'écart entre les taux d'analphabétisme au Québec et au Canada peut aussi s'expliquer largement par notre histoire scolaire: avant la réforme scolaire des années 60, des écarts importants de scolarisation existaient entre le Québec et le Canada, ce qui se traduit aujourd'hui par des taux d'analphabétisme complet et fonctionnel plus élevés au Québec, chez les 35 ans et plus[6].

TABLEAU III

POURCENTAGE DE LA POPULATION ADULTE AYANT HUIT ANNÉES ET MOINS DE SCOLARITÉ

	18-34 ans	35-54 ans	55 ans et plus
Québec	7	25	58
Canada	6	17	40

Source: Le Groupe Innova Inc., *L'Analphabétisme au Québec*, Rapport d'enquête, 1987, p. 23.

Les statistiques consultées indiquent aussi que moins on est scolarisé, moins on participe aux activités d'éducation des adultes: ainsi, 4,8 % des hommes et 6 % des femmes n'ayant que des études primaires participent à des activités d'éducation des adultes, tandis que 33,6 % des hommes et 47,8 % des femmes ayant une formation universitaire participent à de telles activités[7]. De même, plus on est jeune et peu scolarisé, plus on risque de chômer: 34,7 % de chômeurs se trouvent chez les 15 à 19 ans ayant huit années et moins de scolarité et 11,3 % de chômeurs se trouvent chez les 35 à 39 ans ayant aussi huit années et moins de scolarité[8].

En 1987, Southam News a fait mener une enquête nationale pour évaluer le degré d'analphabétisme au Canada. La caractéristique principale de cette enquête est que, contrairement aux recensements, elle cherchait à identifier les analphabètes à partir de leurs capacités et de leurs comportements dans les situations de la vie courante[9]. À la suite de cette enquête, un rapport a été publié sur la situation de l'analphabétisme au Québec. Dans ce rapport, le terme analphabète s'applique, d'une part, à des adultes pouvant à peine lire et écrire — ceux qu'on nomme analphabètes complets — et, d'autre part, à des personnes dont les aptitudes à lire, écrire et compter ne leur permettent pas de se tirer d'affaire dans la vie courante — ceux qu'on appelle analphabètes fonctionnels[10].

---

6. Voir l'annexe 1 et l'annexe 2.
7. Voir: CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, p.40.
8. *Ibid.*, p. 37.
9. Voici le type de situations utilisées: signature de la carte d'assurance sociale, reconnaissance d'un signal routier, détermination du montant à recevoir lors du paiement d'un repas, lecture de la date d'expiration d'un permis de conduire, appréciation des frais d'interurbain sur un compte, interprétation d'une posologie, compréhension de textes simples de journaux, etc.
10. Le Groupe Innova Inc., *L'Analphabétisme au Québec*, Rapport d'enquête, Québec, 1987.

Les résultats de cette enquête indiquent que, au Québec, 10 % des personnes de 18 ans et plus peuvent être considérées comme des analphabètes complets, auxquels s'ajoutent 18 % de personnes dites analphabètes fonctionnels. Ces taux varient sensiblement avec l'âge: analphabètes complets et analphabètes fonctionnels représenteraient 16 % des personnes adultes ayant moins de 35 ans, 27 % des 35 à 54 ans et 47 % des 55 ans et plus.

Certes, cette enquête fournit des données récentes et significatives. Elle vérifie des capacités de fonctionnement dans la vie courante. Mais elle ne rejoint pas certains groupes de la population, telles les personnes ayant moins de 18 ans, les allophones ne parlant ni l'anglais ni le français et les autochtones vivant en réserve. De plus, elle n'a rejoint qu'un échantillon de 420 personnes au Québec[11] et il demeure possible que certaines questions en rapport avec la vie courante puissent être elles-mêmes remises en question. Quoi qu'il en soit, il y a quand même là un indicateur valable.

TABLEAU IV

POPULATION ADULTE «ANALPHABÈTE» AU QUÉBEC SELON L'ENQUÊTE SOUTHAM NEWS

	Total*	Répartition selon l'âge		
		– 35 ans	35 à 54 ans	55 ans et +
Population adulte	(5 191 415)	(2 258 645)	(1 668 765)	(1 264 005)
Analphabètes de base	10% (519 142)	2% (45 173)	7% (116 814)	25% (316 001)
Analphabètes fonctionnels	18% (934 455)	14% (316 210)	20% (333 753)	22% (278 081)
Total	28% (1 453 597)	16% (361 383)	27% (450 567)	47% (594 082)

* En raison de l'arrondissement des pourcentages, le total des lignes ne correspond pas à la somme des éléments.

Les données disponibles nous indiquent donc que de 4,9 % à 10 % de la population adulte seraient des analphabètes complets. Le taux global des personnes dont l'éducation de base serait insuffisante — incluant les analphabètes complets — varierait, selon les divers indicateurs, entre 23 % et 28 % de la population. On ne peut donc mesurer avec précision l'ampleur du phénomène, mais il est possible, en pondérant les résultats que nous livrent les divers indicateurs, de s'en donner une représentation approximative: on

11. « Dans l'enquête principale, 420 entrevues ont eu lieu au Québec, dont 177 à Montréal, et ont permis d'obtenir une description relativement précise de la population de ces régions. Néanmoins, le lecteur doit être mis en garde dans le cas de certains sous-groupes étudiés parmi la population québécoise: les échantillons de 110 répondants (analphabètes, personnes d'un certain âge) ont une marge d'erreur qui est beaucoup plus élevée que l'échantillon national de près de 2 400 répondants. » Le Groupe Innova Inc., *L'Analphabétisme...*, p. 1.

peut présumer qu'environ une personne adulte sur quinze sait à peine lire et écrire et qu'une personne adulte sur quatre éprouve des difficultés sérieuses de fonctionnement dans sa vie quotidienne. Il importe d'éviter, ici, une inflation artificielle dans les chiffres, qui donnerait une image assez éloignée de la réalité — c'est le syndrome du paon —; mais il faut aussi refuser de minimiser les chiffres, ce qui pourrait conduire à une occultation du phénomène — c'est le syndrome de l'autruche.

Pour bien comprendre la situation, il faut cependant dépasser ces données qui fournissent une représentation globale de l'ampleur du phénomène et ***mieux identifier les caractéristiques de cette population*** dont l'éducation de base est insuffisante et parmi laquelle on retrouve d'ailleurs les analphabètes complets. Les recherches effectuées, à ce jour, et les témoignages des personnes qui travaillent en alphabétisation et en éducation de base permettent de dégager certains traits des personnes et des milieux concernés.

Les milieux concernés sont facilement décelables. Le phénomène de l'analphabétisme et d'une éducation de base insuffisante peut être mis en corrélation avec l'ensemble des conditions de vie qui gravitent autour de la pauvreté, de l'assistance sociale et du chômage[12]. Le phénomène sera d'autant plus accentué que les familles de ces milieux, au bas de l'échelle économique et sociale, seront peu enclines à valoriser l'instruction et, à plus forte raison, l'écrit. De façon générale, entrent aussi en ligne de compte la scolarisation et le revenu au sein des familles.

Les taux d'analphabétisme et d'éducation de base insuffisante sont généralement plus élevés dans les régions rurales que dans les régions urbaines. Cependant, en nombre absolu, on retrouve plus de personnes analphabètes ou dont l'éducation de base est insuffisante dans les villes, en raison même des concentrations urbaines. Certains quartiers, comme le quartier Saint-Henri dans la ville de Montréal, montrent des taux élevés de personnes — plus de 55 % — dont l'éducation de base est reconnue comme insuffisante. Et, au Québec même, on a « plus de chance » d'avoir une éducation de base insuffisante, voire d'être analphabète, si l'on appartient à la communauté linguistique francophone que si l'on se rattache à la communauté linguistique anglophone[13].

Sur le plan des caractéristiques personnelles, on le remarque aisément dans les statistiques, l'âge constitue un élément important. Plus les personnes sont âgées, moins elles sont scolarisées. Par exemple, les personnes ayant 55 ans et plus représentent 49,5 % des personnes ayant moins de cinq années de scolarité. Ce taux passe à 6,7 % chez les personnes ayant 30 ans et moins[14]. On aura compris que les taux actuels concernant l'analphabétisme et l'éducation de base insuffisante au Québec incluent toujours des catégories de personnes qui n'ont pu profiter de la démocratisation de l'enseignement, qui a été au coeur même de la Révolution tranquille.

---

12. Des taux élevés d'analphabétisme ont été observés chez les détenus qui sont aussi généralement issus de milieux socio-économiquement faibles.

13. Voir : ICEA, *En toutes lettres et en français*, Montréal, 1989.

14. Daniel Maisonneuve, *L'État de la scolarisation de la population québécoise*, Québec, MEQ, 1984, p. 20.

Bien qu'il n'y ait rien là d'automatique, il se trouve généralement plus d'analphabètes et de personnes dont l'éducation de base est insuffisante chez les personnes les moins scolarisées. On sait que, au Québec, près de 24 % de la population adulte ont moins de neuf ans de scolarité (cf. tableau 1). Or, l'enquête Southam reconnaît, pour sa part, que 28 % de la population ont manifesté des carences en regard des compétences minimales jugées nécessaires pour fonctionner en société. Sans qu'il y ait adéquation — des personnes ayant moins de neuf années de scolarité ont réussi l'enquête Southam et des personnes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires ne l'ont pas réussi —, il y a pourtant là un recoupement significatif.

Il faut aussi noter que, parmi les allophones, les personnes rattachées à certains groupes ethniques accusent un retard important dans la scolarisation[15]. Environ 5 % des immigrants arrivant au Québec n'ont d'ailleurs aucune scolarité reconnue. On note aussi un taux élevé d'analphabétisme en langue française ou anglaise chez les Amérindiens, les Inuit et les Métis, sans savoir par ailleurs dans quelle mesure ces personnes sont alphabétisées dans leur propre langue et sans tenir compte davantage de la place faite aux traditions orales dans leur culture.

Quant au sexe, les résultats des enquêtes montrent une évolution selon l'âge. L'enquête Southam, par exemple, donne des taux globaux d'analphabétisme et d'éducation de base insuffisante plus élevés chez les hommes (35 %) que chez les femmes (23 %). La combinaison des facteurs d'âge et de sexe montre que cette différence n'est vraiment significative que dans la mesure où l'on monte dans l'échelle des âges.

Il faut noter, enfin, que les personnes analphabètes ou qui manifestent des carences en éducation de base ont parfois connu des échecs scolaires significatifs. À l'école, on les retrouvait assez souvent dans des classes spéciales ou au professionnel court, par exemple. Certaines d'entre elles manifestaient aussi des déficiences physiques ou intellectuelles importantes.

1.2 La résultante de plusieurs causes

L'analphabétisme et l'insuffisance d'éducation de base sont les résultantes de plusieurs causes, se renforçant généralement l'une l'autre. Elles sont de trois ordres: social, scolaire et personnel.

L'une des causes les plus importantes est sans doute ***l'environnement familial, socio-économique et culturel*** dans lequel se situe la personne. Par les conditions de vie qu'elle offre, les valeurs qu'elle véhicule, les revenus dont elle dispose, la famille exerce une influence importante sur chacun de ses

15. Louis Dionne, *La Scolarisation de la population adulte chez quelques communautés culturelles*, Québec, MEQ, 1986.

membres. Ainsi, l'importance reconnue à l'éducation et aux études, la place qu'occupent les livres[16], le soutien aux travaux scolaires à la maison jouent toujours, en quelque façon. Il arrive donc que le contexte familial ne soit pas toujours propice à la valorisation de la qualité de la communication orale ou écrite, voire de la scolarisation en général, et n'apporte pas la stimulation et le soutien nécessaires.

L'environnement socio-économique et culturel exerce également une influence prépondérante sur les personnes. On l'a dit: il existe souvent une relation entre un milieu où sévissent la pauvreté, le chômage et l'assistance sociale et la carence en éducation de base. Dans un tel milieu, la satisfaction des besoins en matière de logement, d'habillement et de nutrition occupe le premier plan, reléguant justement au second plan la satisfaction des besoins éducatifs et culturels. Dans ce milieu aussi, les emplois se font rares ou sont faiblement rémunérés, les bibliothèques et les activités culturelles souffrent de déficience, la résignation et le sentiment d'impuissance dominent souvent.

Le système d'éducation lui-même a aussi sa part de responsabilité dans cette carence d'éducation de base d'une partie importante de la population. Avant la réforme scolaire des années 60, la non-accessibilité géographique, physique et financière de l'éducation a été l'un des facteurs fondamentaux de cette carence en éducation de base. Il faut ajouter à cela le fait que certains quittaient l'école en raison de contraintes familiales ou personnelles, d'une part, d'échecs répétés ou de manque de motivation, d'autre part[17].

La réorganisation et la démocratisation du système québécois d'enseignement au cours des années 60 ont, de toute évidence, produit une partie importante des fruits attendus. Les données statistiques indiquent, par exemple, des taux relativement peu élevés d'analphabètes complets chez les moins de 35 ans, soit environ 2 %. Les chiffres mettent aussi en évidence le fait que, même si ces jeunes maîtrisent les codes usuels du langage, 14 % manifestent des carences importantes d'éducation de base. Il y aurait donc environ 16 % des moins de 35 ans qui n'auraient pas les capacités requises pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle.

Les retards et les abandons scolaires constituent ici un indice valable, bien qu'il ne faille point les assimiler purement et simplement au phénomène de l'analphabétisme et de la carence en éducation de base. Les données sur le cheminement scolaire montrent que, sur une cohorte de 100 élèves en 3e année du primaire en 1983-1984, onze accusent un retard d'au moins une

16. Selon l'enquête Southam, seulement 28 % des « analphabètes » (complets et fonctionnels) québécois ont déclaré que, lorsqu'ils étaient enfants, il y avait vingt-cinq volumes ou plus à la maison.

17. Selon l'enquête Southam, 69 % des « analphabètes » québécois ont abandonné l'école en raison de contraintes familiales, alors que 25 % l'auraient quittée par absence de motivation.

année dès la 3e année du primaire et vingt-deux, lors de leur entrée au secondaire. Dans la cohorte de 100 élèves de 3e année du secondaire en 1983-1984, trente-trois manifestent un retard scolaire. Au terme, on constate que 30 élèves sur 100 ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ce nombre aurait même augmenté ces dernières années[18]. Bien que des pas de géant aient été accomplis en la matière, le système d'éducation n'arrive toujours pas à donner à tous cette éducation de base qu'on juge absolument minimale dans notre société.

Dès le début de l'enseignement primaire, bon nombre d'enfants semblent destinés à l'échec scolaire, à moins que des mesures importantes ne soient prises à leur endroit. Plusieurs ne semblent pas prêts à entreprendre l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, soit en raison de blocages psychologiques, d'un faible niveau de vocabulaire et de communication orale, de troubles d'apprentissage ou de handicaps physiques ou intellectuels de divers ordres. De l'avis des personnes consultées, les échecs et les retards scolaires accumulés au primaire déclenchent souvent le processus conduisant un jeune à un dysfonctionnement scolaire et social. Il y a risque que s'enracine ici, pour plusieurs et dès le premier cycle du primaire, une mentalité d'échec. Les intervenants déplorent le fait qu'on manque de soutien professionnel, dès cette étape capitale, pour évaluer sérieusement les difficultés d'apprentissage et les habiletés réellement acquises, d'une part, pour procurer aux enfants, aux parents et aux enseignants une aide personnalisée, d'autre part.

Il semble bien que l'école primaire ne réussisse pas toujours à transmettre aux enfants ces habiletés de base, qui font pourtant partie de ses visées essentielles que sont «la maîtrise des outils de la pensée et de l'expression et l'ouverture aux langages de la culture[19]». Ces outils, dont la lecture, l'écriture et le calcul constituent un noyau irréductible, font essentiellement partie de ce développement intégral dont on parle pour les élèves du primaire.

L'enfant qui arrive au secondaire à 13 ans avec des retards importants, des échecs répétés ou des troubles d'adaptation et d'apprentissage a des déficits énormes à surmonter. Le remotiver ne sera pas une tâche facile. Plusieurs parmi ces enfants ont besoin d'un soutien personnalisé et ils poursuivront leur démarche scolaire dans le cadre des cheminements particuliers temporaires ou continus, là où l'école secondaire vise à individualiser davantage ses interventions éducatives et à fournir un soutien plus approprié. Comme pour l'école primaire, on déplore aussi que, de façon générale, l'école secondaire soit dépourvue du soutien professionnel adéquat qui permettrait une évaluation sérieuse des difficultés d'apprentissage et des habiletés acquises et la mise en oeuvre d'un plan d'intervention personnalisé. Quoi qu'il en

18. Daniel Maisonneuve et autres, *Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986*, MEQ, Québec, 1990.

19. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Québec, 1987, p.11.

soit, l'école se doit de prendre au sérieux le fait que 16 % des jeunes de moins de 35 ans semblent posséder une éducation de base insuffisante, comme le révèle l'enquête Southam, et que 30 % des jeunes — et même davantage ces dernières années — quittent l'école secondaire sans diplôme. Par delà les problèmes d'environnement familial et socioculturel qu'ils révèlent souvent, ces faits interpellent l'école jusque dans ses pratiques et son organisation pédagogiques.

On ne peut nier que, dans certains cas, les causes des carences en éducation de base se situent du côté ***des contraintes et des limites personnelles***. Parmi ces contraintes, il y a évidemment les déficiences physiques, tels les troubles neuro-physiologiques, visuels, auditifs ou psychomoteurs. Il y a aussi des limites proprement intellectuelles, qui se manifestent dans des troubles d'apprentissage ou qui prennent racine dans la déficience intellectuelle. Il y a aussi les limites psychologiques, qui se traduisent par le manque de confiance et de motivation ou la piètre image de soi qu'on entretient. L'histoire personnelle peut jouer aussi — la maladie, le déracinement familial, l'inaccessibilité de la formation dans le pays ou la province d'origine ou le passage d'un foyer d'accueil à un autre, par exemple — pour expliquer la situation d'analphabétisme ou la carence d'éducation de base.

De fait, ceci est une lapalissade, tout le monde naît analphabète. La question est de savoir pourquoi certaines personnes ne réussissent pas à s'alphabétiser et à acquérir les compétences de base leur permettant de fonctionner de façon suffisamment autonome en société. S'il est possible d'agir sur les causes qui ont trait à l'environnement, il y a alors là un défi pour la société. Et si l'école fait elle-même partie des causes, il lui faut s'interroger sur son organisation et ses pratiques.

1.3 Des conséquences majeures pour les personnes et la société

L'insuffisance d'éducation de base d'une partie importante de la population et, à plus forte raison, l'analphabétisme complet de certaines personnes constituent un problème capital pour toute société. Et ce problème est capital en raison même des conséquences qu'il entraîne sur la qualité de vie et l'épanouissement personnel des individus et sur le développement culturel, social, économique et politique de la collectivité.

Il existe d'abord ***des conséquences importantes pour les personnes elles-mêmes***. Ces personnes sont de plus en plus conscientes de leur difficulté à être des membres à part entière de la société. Au travail, à la maison, à l'épicerie, à l'hôtel de ville, sur la route, à la banque, elles sont confrontées à des situations difficiles. Plus elles s'approchent de l'analphabétisme complet, plus elles éprouvent des sentiments de honte, de culpabilité ou d'impuissance. Souvent, le manque de confiance en elles-mêmes est devenu leur principal handicap.

Dans notre culture, cette carence d'éducation de base et, à plus forte raison, l'analphabétisme complet, sont vécus et perçus comme un réel déficit ou comme une atteinte à l'intégrité, voire comme un handicap[20]. Les personnes qui en sont affectées ne peuvent participer pleinement à la vie sociale et vivent souvent des situations précaires sur le marché de l'emploi. Elles se sentent marginalisées. Il suffit de questionner des personnes qui ont accompli une démarche d'alphabétisation, par exemple, pour constater la joie qu'elles éprouvent enfin à lire, à écrire et à participer davantage à la vie sociale. C'est la joie d'une libération, en quelque sorte.

Il existe aussi ***des conséquences majeures d'ordre culturel, social et économique pour la société.*** Sur le plan culturel, en effet, il s'agit d'une partie importante de la population qui n'a pu développer son plein potentiel et qui participe de façon réduite à la vie culturelle. C'est même dans ces couches de population qu'on verra se perpétuer, au sein des générations subséquentes, la sous-scolarisation et le sous-développement culturel, voire l'analphabétisme. Sur le plan social, ce groupe de citoyens plus ou moins marginalisé, souvent instable face à l'emploi, ne participe que difficilement à la solution des problèmes sociaux et, plus largement, au progrès même de la société. Sur le plan économique, il est assez facile de constater que, dans un contexte de technologies nouvelles et de mondialisation des rapports commerciaux, la carence d'éducation de base de nombreux travailleurs et travailleuses devient un problème collectif majeur. Ces personnes éprouvent, de fait, plus de difficulté à se trouver un emploi et à le conserver ou encore à se perfectionner ou à se recycler. Contribuant peu au renforcement de la position concurrentielle du Québec sur le marché mondial, elles peuvent, en conséquence, être l'occasion de coûts indirects. L'analphabétisme et le manque d'éducation de base peuvent engendrer une diminution de la productivité et une augmentation des accidents industriels; ils renvoient souvent aussi à des coûts gouvernementaux d'aide sociale, de chômage, de santé ou d'habitation[21].

1.4 Des réalisations et des acquis

Depuis la Révolution tranquille, des efforts importants ont été faits, au Québec, pour réduire les taux d'analphabétisme et de carence en éducation de base. Il importe de prendre acte des progrès accomplis et de signaler ces acquis en matière d'environnement socio-éducatif, de prévention auprès des jeunes et de services offerts aux adultes.

---

20. Vivian Labrie, « De l'automobile à la soupe à l'alphabet », dans *Éducation et francophonie*, vol. XVII, n° 2, août 1989, p. 28.

21. Voir : Canadian Business Task Force on Literacy Report, *The Cost of Illiteracy to Business in Canada*. Ce rapport évalue les coûts directs pour l'entreprise, au Canada, à quatre milliards de dollars par année. On peut présumer qu'il s'agit peut-être d'un milliard de dollars pour le Québec. Selon Woods Gordon, le coût social pour le Canada serait de 10,7 milliards de dollars par année, soit de 2,5 milliards de dollars pour le Québec.

Les modifications apportées à l'environnement socio-éducatif permettent davantage aux jeunes enfants d'amorcer, avant même leur entrée au primaire, leur initiation en lecture, en écriture et en calcul. En raison de l'importance du milieu familial pour l'éveil et l'épanouissement des jeunes enfants[22], c'est vers les parents que des efforts significatifs ont porté, dans le but de leur donner davantage de moyens d'assumer leur rôle éducatif. Des bibliothèques et des ludothèques publiques sont apparues, rendant disponibles aux parents et aux enfants des livres de qualité et des jouets éducatifs. À cela il faut ajouter certaines activités de loisirs culturels organisés par les municipalités, quelques émissions radiophoniques et télévisées de type éducatif, la mise en place d'un réseau de garderies publiques et privées, l'implantation des maternelles cinq ans — et, dans certains milieux, des maternelles quatre ans — et des mesures comme le renforcement de la participation des parents à la vie de l'école ou la campagne nationale pour l'amélioration du français.

En matière de prévention, il importe de signaler quelques mesures importantes. Depuis plusieurs années, par exemple, des éducateurs et des administrateurs se sont engagés dans des plans d'intervention visant à aider les élèves en difficulté. On est plus attentif à l'identification de troubles physiques, psychologiques ou intellectuels. On a manifesté une volonté d'offrir des services adaptés aux milieux socio-économiquement faibles[23] et aux populations immigrantes[24]. Dans les écoles, les pratiques d'évaluation formative[25], la technique du dénombrement flottant[26], les classes d'appoint ou de rattrapage, les cheminements particuliers de formation temporaires ou continus[27], par exemple, témoignent tous d'une intention de prévention et d'une volonté d'offrir des services adaptés, en plus de certains services professionnels, en nombre limité cependant, dispensés par des orthophonistes, des éducateurs spécialisés, des orthopédagogues, des psychologues ou des travailleurs sociaux.

---

22. Voir : CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1988.
23. Voir : MEQ, *L'École s'adapte à son milieu*, Québec, 1978. Signalons les mesures de rattrapage promues par le Conseil scolaire de l'île de Montréal et, tout particulièrement, l'Opération Renouveau à la CECM.
24. Pensons aux classes d'accueil et de francisation de même qu'aux expériences d'alphabétisation parent-enfant auprès des communautés culturelles.
25. L'évaluation formative est nettement centrée sur les progrès accomplis par chaque élève et permet l'ajustement de la pédagogie au cheminement de l'élève.
26. Il s'agit du retrait temporaire d'un élève d'une classe pour le faire profiter de services particuliers de récupération dans une discipline.
27. La formule des cheminements particuliers exprime une volonté d'adapter l'organisation scolaire et la pratique pédagogique, à l'école secondaire, à ceux qui éprouvent de la difficulté à suivre le cheminement ordinaire. Cf. CSE, *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1990.

L'éducation des adultes, de façon plus intensive au cours des vingt dernières années, a rendu la formation plus accessible aux adultes et, en particulier, à ceux et à celles qui n'avaient pu profiter de la réforme scolaire. Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes[28] et l'Énoncé de politique gouvernementale en éducation des adultes[29] ont tour à tour insisté sur l'importance d'assurer à chaque personne une solide formation de base et de mener des actions prioritaires en alphabétisation.

Aujourd'hui, deux réseaux interviennent en alphabétisation, soit celui des commissions scolaires responsables de l'éducation des adultes et celui des organismes volontaires d'éducation populaire[30]. Par l'ouverture de l'enveloppe pour la formation de base des adultes, le ministère de l'Éducation a rendu une telle formation disponible à toute la population. Au même moment, le programme de rattrapage scolaire a permis aux jeunes de moins de trente ans de recevoir une allocation supplémentaire d'aide sociale, s'ils poursuivaient leur formation en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Au fil des années, les commissions scolaires ont développé une expertise en alphabétisation et en éducation de base. Elles se sont graduellement adaptées aux besoins et aux caractéristiques des adultes en axant, par exemple, leurs activités de formation de base sur les domaines de vie, permettant ainsi aux adultes d'acquérir des compétences qui les aident à maîtriser leur vie quotidienne[31]. Groupes populaires et commissions scolaires ont aussi élaboré, au cours des années, un large éventail de matériel pédagogique[32].

Les groupes populaires, avec les ressources financières que leur fournit le ministère de l'Éducation[33], ont eux aussi développé des capacités particulières et rejoignent des personnes et des groupes que n'atteint que difficilement le réseau des commissions scolaires. Généralement intégrés aux populations qu'ils desservent, ces organismes adoptent des approches globales visant le fonctionnement des personnes en société. En ce domaine, le secteur anglophone a une longue tradition d'intervention, basée sur l'action communautaire et le bénévolat. Bénéficiant de l'instrumentation développée au Canada anglais et aux États-Unis, ce secteur utilise largement la méthode dite «un à un» (méthode Laubach).

---

28. CEFA, *Apprendre, une action volontaire et responsable*, Gouvernement du Québec, 1982.
29. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*, Québec, 1984.
30. Au ministère de l'Éducation, dans les commissions scolaires et dans les organismes volontaires, on ne distingue pas nettement éducation de base fonctionnelle et alphabétisation. Le terme alphabétisation acquiert ici un sens large qui s'ouvre sur l'éducation de base fonctionnelle. Des syndicats, entreprises, communautés culturelles, bibliothèques, Églises mènent aussi des actions d'alphabétisation.
31. C'est là un élément de ce qu'on appelle l'approche andragogique, pendant d'une pédagogie adaptée aux effectifs jeunes.
32. MEQ, *Catalogue d'outils pédagogiques en alphabétisation*, Québec, 1987. L'un de ces outils importants est le *Guide d'intervention sur mesure en formation de base*.
33. Les organismes volontaires d'éducation populaire en alphabétisation reçoivent 1,9 million de dollars et les commissions scolaires, 21,8 millions de dollars.

Les deux réseaux — commissions scolaires et organismes volontaires — se sont donné des mécanismes d'échange et de concertation aux paliers régional et provincial. Le ministère de l'Éducation révise actuellement sa politique de financement des organismes volontaires en alphabétisation et poursuit ses discussions avec Ottawa, en vue d'en arriver à une entente sur le partage du budget quinquennal de 110 millions de dollars que consacre le Gouvernement fédéral à l'alphabétisation.

1.5 Des interrogations et des inquiétudes

Les mesures prises, les sommes consacrées et les énergies investies en matière d'alphabétisation et d'éducation de base ont certes amélioré la situation. Elles ont contribué à sensibiliser l'opinion publique et les médias, à élargir l'accès aux services, à outiller les agents, à mieux cerner le phénomène, à ouvrir les discours et les pratiques québécoises et canadiennes aux mouvements internationaux. Les progrès réalisés ne peuvent cependant servir d'écran aux problèmes qui demeurent.

Des questions ont trait, d'abord, à ***l'environnement socio-éducatif des petits enfants***. C'est un fait de société: tous les enfants ne jouissent pas, dans leur milieu familial et socio-économique, des mêmes possibilités de stimulation éducative et culturelle; des inégalités profondes persistent, à cet égard, et elles contribuent à perpétuer le phénomène de l'analphabétisme et des carences en éducation de base. Faut-il des mesures d'action positive en ces milieux? Et quel soutien peut être apporté aux parents? Faut-il y promouvoir un meilleur accès à des services de garderie éducative et à des maternelles quatre ans?

En ce qui concerne ***la formation initiale des jeunes***, on peut se demander comment il se fait que, après la réforme scolaire amorcée dans les années 60, il demeure toujours un nombre significatif de jeunes qui quittent le système sans une éducation de base suffisante, notamment en lecture, écriture et calcul. La question de la prévention de l'analphabétisme et des carences en éducation de base demeure capitale. À quoi sert-il de poursuivre une vaste campagne d'alphabétisation et d'éducation de base auprès des adultes si, au même moment, un nombre au moins équivalent de jeunes quittent le système d'éducation sans les instruments essentiels à leur fonctionnement normal en société? Cela soulève aussi des questions en regard de l'évaluation des apprentissages et des habiletés, du dépistage des difficultés d'adaptation et d'apprentissage, du soutien professionnel dont disposent les écoles et les enseignants et même d'aspects importants de la formation initiale et du perfectionnement des enseignants.

Dans le domaine de ***l'éducation des adultes***, on peut s'interroger sur le modèle scolarisant trop souvent adopté, modèle normalisé et contrôlé à la manière de la formation offerte aux jeunes. S'il faut parler d'andragogie, il semble bien que ce soit ici. Car justement les adultes ont besoin d'une alphabétisation et d'une éducation de base enracinées dans leurs besoins et caractéristiques. Cela renvoie donc aussi aux marges de manoeuvre locales, là où la réponse peut précisément s'adapter aux besoins. Il semble aussi que les mesures actuelles de sensibilisation de la population et de promotion des services soient inadéquates dans les commissions scolaires, car bien peu de personnes profitent des services offerts. Il existe toujours une disproportion significative entre l'ampleur du phénomène et les effectifs rejoints.

Utilise-t-on suffisamment les médias et les nouvelles technologies d'information? Est-on soucieux d'aller plus loin qu'une pure et simple offre de services? Se donne-t-on les moyens de bien identifier et de rejoindre des populations cibles?

La tâche d'alphabétiser les adultes et d'accroître leur éducation de base est complexe. L'absence de soutien professionnel, des conditions de travail difficiles pour les formateurs, le peu de perfectionnement disponible pour ces formateurs, les critères de formation de groupe, le nombre limité d'heures de formation autorisé (2 000 heures, avec dérogation possible cependant, accordée par le ministre de l'Éducation) peuvent constituer de sérieuses entraves à l'action éducative. De même, les activités dites de « préformation » et de « postformation », essentielles d'un point de vue andragogique, sont toujours sous-financées.

À cela, il faut aussi ajouter le manque de ressources en recherche et développement en ce domaine. C'est sans doute pour cette raison qu'on possède peu de données sur les effectifs inscrits en alphabétisation et en éducation de base, qu'on connaît mal les caractéristiques et les besoins des personnes concernées, leurs acquis et leurs projets, leur persévérance et leur progression, leurs échecs et leurs réussites. Cela rend aussi plus malaisée une évaluation sérieuse des mesures et des actions privilégiées, des sommes consacrées et des énergies investies: après dix ans d'action, où en est-on? Quelles mesures sont apparues les plus efficaces? Quels résultats obtient-on?

D'autres questions demeurent au regard de ***l'encadrement général des actions*** d'alphabétisation et d'éducation de base. De toute évidence, il manque un véritable plan d'ensemble, l'exercice d'un leadership qui permette la cohérence et la coordination des interventions, un partage équitable des responsabilités et des ressources axé sur les besoins mêmes des adultes, un engagement en matière de prévention dans le secteur de la formation initiale des jeunes et la mise en commun des ressources et des énergies de tous les ministères, de tous les organismes et de tous les groupes concernés.

* *
*

Le fait qu'une partie importante de la population manifeste des carences significatives en matière d'éducation de base et que le phénomène de l'analphabétisme complet perdure a de quoi inquiéter. Que chacun et chacune puisse affronter, de façon autonome et responsable, les situations de sa vie quotidienne et participer pleinement au développement de la société, c'est là un enjeu de taille, tant pour les personnes concernées que pour la société elle-même.

C'est à la lumière de sa lecture de la présente situation que le Conseil:

1. **affirme que *l'analphabétisme complet et la carence en éducation de base* constituent toujours, malgré les progrès réalisés en la matière, *un phénomène inquiétant qui doit être pris au sérieux* par l'ensemble de la société;**

2. **souligne que le caractère préoccupant de ce phénomène vient du fait qu'il *touche une partie importante de la population adulte*, qu'il *résulte de plusieurs facteurs* qui se renforcent les uns les autres et qu'il *a des conséquences majeures sur le développement des personnes et sur le développement de la société.***

CHAPITRE 2

UN DÉFI MAJEUR: L'ÉDUCATION DE BASE POUR TOUS

Le premier chapitre a montré qu'une partie importante de la population adulte a d'évidentes carences en éducation de base et que même quelques centaines de milliers de personnes peuvent être considérées comme des analphabètes complets, ne sachant ni lire, ni écrire, ni compter. Dans ce contexte, il apparaît toujours pertinent, voire urgent, de susciter et d'encourager un vaste mouvement de fond, en faveur non seulement de l'alphabétisation mais aussi d'une éducation de base pour tous.

Dans le présent chapitre, on s'emploie donc, ***en premier lieu***, à mieux saisir en quoi consiste ce défi d'une éducation de base pour tous. ***En deuxième lieu***, on montre que ce défi ne peut être relevé que grâce à l'engagement de tous ceux et celles qui participent activement au développement culturel, social, économique et politique de la société. ***En troisième lieu***, on indique qu'il est essentiel d'éliminer à sa source cette carence d'éducation de base. ***En quatrième lieu***, on insiste sur la nécessité d'assurer, particulièrement aux populations les plus démunies, des services adaptés d'alphabétisation et d'éducation de base. ***En dernier lieu***, on rappelle que tous les agents sont conviés à adopter une mentalité de service.

2.1 Une mission d'alphabétisation et d'éducation de base

L'éducation de base apparaît de plus en plus comme un besoin fondamental, voire un droit, d'une personne, intégrée à la vie de la communauté et au marché du travail. C'est ce que soulignent plusieurs documents qui inspirent ici les propos du Conseil.

Un besoin et un droit[1] de la personne qui participe à la vie d'une communauté, d'abord. Dans la normalisation internationale des statistiques relatives à l'éducation, l'UNESCO parle d'une alphabétisation fonctionnelle qui rende chaque personne capable d'exercer les activités qui lui permettent de bien fonctionner dans sa communauté et qui assurent aussi le bon fonctionnement du groupe. L'alphabétisation fonctionnelle consiste aussi en ces habiletés qui permettent à chaque personne de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté[2].

La Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) parle aussi de l'éducation de base comme d'un moyen indispensable à l'actualisation du potentiel humain de chaque personne. Elle en parle comme d'une capacité d'autoformation et rappelle qu'elle réside essentiellement dans l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux personnes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures[3]. La Commission reconnaît que cette éducation de base, faite d'apprentissages

---

1. UNESCO, *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, Paris, 1976; *Le Droit d'apprendre*, Paris, 1985.
2. Cf. Conseil des ministres de l'éducation (Canada), *L'Analphabétisme chez les adultes au Canada*, Toronto, 1988, p.4.
3. CEFA, *Apprendre: une action volontaire et responsable*, p. 95.

fondamentaux et transférables qui permettent à chaque personne de développer son potentiel et de s'approprier les changements sociaux, économiques et culturels, est même un droit et que c'est, en définitive, une clé qui ouvre plusieurs portes[4]. La Commission affirme aussi préférer à la notion d'alphabétisation fonctionnelle celle de formation de base, dans la mesure où celle-ci fait place au vécu, à la culture, à l'expérience des adultes et qu'elle se concentre sur l'objectif de les pourvoir de ce qui va leur permettre de réagir de façon critique face aux changements qui interviennent dans les diverses situations de vie et de travail[5]. Et elle propose qu'une vaste mission de formation de base soit lancée et qu'elle inclue une campagne d'alphabétisation, car il est important d'articuler l'alphabétisation autour de la formation de base[6].

Le Gouvernement du Québec reconnaît, à la suite de la CEFA, que la formation de base correspond à un besoin vital de la personne[7] et qu'elle doit être accessible à tous. Cette formation de base est alors conçue comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes fondamentales, applicables à des situations changeantes et multiples et qui demeurent les instruments indispensables de l'affirmation et du développement des personnes[8]. Et l'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base[9].

Au Canada anglais et aux États-Unis, on utilise aussi fréquemment l'expression «Adult Basic Education». Ce concept inclut, certes, les habiletés de base en lecture, écriture et calcul, mais il recouvre aussi les aptitudes fondamentales nécessaires à la vie en société. Dans cet esprit, plusieurs États américains ont mis au point des instruments axés sur l'évaluation des compétences permettant aux adultes d'exercer leurs divers rôles sociaux et de maîtriser les situations de leur vie quotidienne[10].

Un besoin de la personne confrontée aux exigences du marché du travail, aussi. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), pour sa part, a étudié cette question de l'éducation de base dans la perspective d'une formation ajustée aux exigences du marché du travail. Elle a ainsi identifié, sans égard à une fonction de travail ou un emploi précis, les compétences requises dans la vie active. Parmi ces compétences, signalons la propension à l'acquisition continue de connaissances, les habiletés de base en lecture, écriture et calcul, les aptitudes à établir des relations sociales, à s'exprimer, à communiquer, à comprendre et à utiliser des symboles. Ces compétences minimales correspondent, pour l'OCDE, à des exigences du monde du travail et même de la vie en société et elles constituent l'assise d'autres connaissances et habiletés.

---

4. *Ibid.*, pp. 96 et 97.
5. *Ibid.*, p. 101.
6. *Ibid.*, pp. 101-102. Le concept de formation de base véhiculé par la CEFA correspond à ce qu'on appelle ici l'éducation de base.
7. Gouvernement du Québec, *Un projet d'éducation permanente*, p. 11.
8. *Ibid.*
9. *Ibid.*
10. CSE, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989, pp. 22-23.

La Commission de l'Emploi et de l'Immigration du Canada (CEIC) a également mené une étude pour déterminer les habiletés de base jugées essentielles sur le marché du travail, sans égard à un métier ou une profession spécifiques. Dans son rapport, elle retient les domaines d'habiletés suivants: mathématiques, communications orale et écrite, relations interpersonnelles et raisonnement. Parmi la centaine d'habiletés identifiées, la moitié environ concerne la lecture, l'écriture et le calcul[11].

L'ensemble de ces réflexions confirme le Conseil dans sa conviction qu'***une éducation de base, permettant à toutes les personnes de posséder les capacités qui les rendent fonctionnelles et autonomes dans leur milieu de travail et dans l'ensemble de leur vie quotidienne***, constitue un défi majeur pour la société. Une telle éducation de base ne se résume pas à la scolarisation, bien que celle-ci doive normalement y apporter une importante contribution[12]. Ce qui la caractérise, ce sont les capacités à exercer, de façon autonome et efficace, des rôles comme ceux de parent, consommateur, travailleur ou citoyen. Cela recoupe les aptitudes à exercer ses droits, à assumer ses responsabilités, à utiliser les services offerts, à communiquer avec les autres, à comprendre et à juger ce qui se passe dans la société, à participer au développement de sa communauté. Certes, une telle éducation de base inclut au premier chef les capacités de lire, écrire et compter. Mais elle comporte également de nécessaires initiations dans les domaines économique, social, culturel et politique; des initiations telles qu'elles procurent à chaque personne les instruments de base lui permettant d'apprendre à apprendre, c'est-à-dire de poursuivre ses apprentissages au coeur de sa vie quotidienne et de son travail, selon un processus d'éducation permanente. On peut penser que c'est le besoin ressenti d'une telle éducation de base, permettant de fonctionner de façon autonome dans la société, qui peut finalement motiver des personnes qui ont aussi besoin d'apprendre à lire, à écrire et à compter. Ici comme ailleurs, l'apprentissage d'un code n'a de sens qu'en lien avec son utilisation fonctionnelle.

Il faut donc parler d'une ***mission essentielle d'éducation de base*** — incluant au premier titre une préoccupation à l'égard des capacités de lire, d'écrire et de compter — axée sur le développement des habiletés fondamentales permettant à chacun et chacune de vivre en société de la façon la plus fonctionnelle et la plus autonome possible. Cette mission d'éducation de base, dont on précise les assises et la mise en oeuvre dans les pages qui suivent, porte donc sur la maîtrise des outils fondamentaux nécessaires à un fonctionnement autonome dans la vie quotidienne et à une participation éclairée à la vie de la société.

Cette éducation de base, est-il besoin de le rappeler, évolue dans l'espace et dans le temps. L'étendue et le niveau des habiletés fondamentales qu'elle recouvre sont nécessairement en rapport avec l'évolution économique, sociale, culturelle et politique d'une société. La mission d'éducation de base ne sera donc pas aujourd'hui ce qu'elle aurait pu être hier, bien que le noyau irréductible des apprentissages les plus fondamentaux — lire, écrire, compter — soit toujours d'une certaine manière identique.

---

11. OCDE, *Les Compétences requises dans la vie active*, Paris, 1980. Voir l'annexe 3; CEIC, *Habiletés génériques, clés du rendement professionnel*, Ottawa, 1978. Voir l'annexe 5.

12. Voir l'annexe 4.

2.2 L'engagement de tous les agents dynamiques

Un choix de société a été fait, au Québec: reconnue comme un service public, l'éducation constitue l'une des missions essentielles de l'État. Mais cette responsabilité primordiale de l'État, tant en ce qui concerne l'enseignement aux jeunes qu'en matière d'éducation des adultes, ne devrait en aucune façon entraîner le désengagement des corps intermédiaires et des associations, des entreprises et des syndicats, des organismes et des groupes communautaires. Au contraire, la population dans son ensemble doit se sentir interpellée, et tout particulièrement par l'action à mener dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base.

Ce qui importe d'abord, c'est ***une véritable prise de conscience sociale.*** Le phénomène de l'analphabétisme complet et de l'éducation de base insuffisante provient, on l'a vu, d'un large éventail de facteurs qui se renforcent souvent les uns les autres. De même, son ampleur est suffisamment significative — probablement une personne sur quinze reconnue comme analphabète complet et une personne sur quatre identifiée comme ayant une carence d'éducation de base — pour qu'on en arrive à percevoir qu'il y a là des conséquences importantes pour les personnes et pour toute la société.

Les personnes manquant ainsi d'habiletés fondamentales se retrouvent limitées dans leur propre développement et ne peuvent réaliser leur plein potentiel humain. Mais il y a là aussi des conséquences sociales, la société s'enfonçant elle-même de la sorte dans une logique d'inégalités qui peut conduire à de graves crises sociales[13]. Le phénomène porte aussi des conséquences économiques, comme on l'a évoqué plus haut: par exemple, productivité diminuée et charges sociales de toute sorte. Et le poids démographique des jeunes de 15 à 34 ans étant faible, les carences de ce groupe d'âge en éducation de base constitueront un handicap d'autant plus important pour sa contribution active au développement de la société. Il y a là, de toute évidence, des enjeux majeurs pour les personnes et pour la société, des questions de démocratisation culturelle, de justice sociale et de développement économique qui concernent tous les agents dynamiques de la société.

L'engagement du plus grand nombre possible d'acteurs est donc requis. Chacun et chacune peut contribuer, selon ses compétences, à la solution de ce problème de société. L'ampleur de la tâche et l'urgence d'agir devraient convaincre quiconque qu'il y a, dans cette action forcément collective, de la place et du travail pour tous, chacun selon son champ d'activités, ses compétences et ses ressources.

Aucun organisme, fût-il le ministère de l'Éducation, ne peut à lui seul contrer ce phénomène de l'analphabétisme complet et de l'éducation de base insuffisante. L'action d'une multitude d'agents est nécessaire pour cette tâche qui requiert, plutôt qu'une responsabilité exclusive, un engagement collectif. En prenant soin d'éviter la duplication des efforts et le gaspillage des ressources, c'est donc l'engagement de plusieurs acteurs qu'il importe de promouvoir.

---

13. Voir: Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Boucherville, Gaëtan Morin, 1989.

Certes, le Ministère et les établissements d'éducation devront continuer à jouer un rôle prépondérant, mais jamais exclusif, dans cette entreprise d'alphabétisation et d'éducation de base de toute la population, et ce, tant sur le plan de la prévention que sur celui de la prestation de services adaptés à la population adulte. Mais ce sont aussi d'autres ministères qui devront, dans le cadre de leur mission propre, contribuer à la solution de ce problème. Pensons, par exemple, au ministère de la Santé et des Services sociaux et à ses réseaux d'intervention locale et régionale, au ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle et à ses réseaux d'aide sociale, de commissions de formation professionnelle et de centres Travail-Québec, au ministère des Affaires culturelles, au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Dans la perspective d'accroître la participation de leurs citoyens et la compétence des ressources humaines sur leur territoire, les villes et les municipalités sont elles aussi appelées à participer à la solution de ce problème. Outre qu'elles peuvent sensibiliser leur population respective, elles peuvent aussi améliorer l'environnement socio-éducatif, par leurs centres culturels ou leurs bibliothèques, leurs activités de loisirs éducatifs et culturels, leurs services communautaires ou le soutien offert aux groupes communautaires.

Les entreprises et les milieux d'affaires sont également directement touchés. Il y va à la fois de leur intérêt et de leur rôle social. Le maintien de leur capacité d'adaptation aux exigences du marché du travail, l'augmentation de leur compétitivité et la participation des employés au développement de l'entreprise exigent cette éducation de base, qui favorise elle-même davantage les nécessaires perfectionnements ou recyclages.

Les syndicats et les associations de travailleurs et travailleuses sont aussi concernés. Dans l'intérêt de leurs membres, ils ont tout avantage à s'occuper, dans les meilleurs délais, de leur éducation de base, une solide formation devenant sans doute la forme la plus sûre de sécurité d'emploi et de promotion professionnelle. Il y va aussi, pour eux, d'une meilleure participation des travailleurs à la vie syndicale et à l'exercice des fonctions syndicales.

Les médias sont aussi directement touchés par ce problème de société qui, à un titre ou un autre, est toujours en quelque façon un problème d'information et de communication. Ils ont, en effet, à assumer une mission d'information du public et une tâche évidente en regard du développement culturel et de la participation éclairée des citoyens à la vie politique.

Les groupes sociocommunautaires et les groupes d'éducation populaire assument des responsabilités importantes en regard de la qualité de vie et du développement des collectivités. Plusieurs se sont donné une mission qui leur impose de rejoindre les populations les plus défavorisées, parmi lesquelles se retrouvent nombre d'analphabètes et de personnes dont l'éducation de base est insuffisante: personnes handicapées, personnes âgées, chômeurs, bénéficiaires de l'aide sociale, etc.

Les communautés culturelles sont aussi touchées par ce problème de société. L'intégration de leurs membres à la société d'accueil, l'accès aux services et la défense de leurs droits passent par l'acquisition de ces compétences que recouvre le concept d'éducation de base. Les premières à connaître les difficultés et les besoins de leurs membres, les communautés culturelles ont un rôle majeur à jouer pour favoriser l'accès de cette partie importante de la population à des services adaptés.

L'action de personnes isolées, acceptant d'agir bénévolement, par exemple selon la formule de l'instructeur personnel, est aussi précieuse. Mais les personnes concernées elles-mêmes ont une responsabilité à l'égard de leur éducation de base. Il leur faut au moins savoir qu'elles ont droit à des services éducatifs adaptés à leur situation. Il leur faut reconnaître leurs propres difficultés et ne pas croire qu'elles sont les seules dans une telle situation. Pardessus tout, peut-être, il leur faut cette volonté minimale de prendre en charge leur propre éducation de base.

La collaboration de tous ces partenaires constitue un élément clé de la lutte à l'analphabétisme et aux carences d'éducation de base. Il importe d'utiliser au maximum les compétences de chaque partenaire, de développer des collaborations et de privilégier des concertations autour de projets concrets. Ainsi, ces collaborations pourront éventuellement conduire à des projets concertés s'adressant à des personnes d'un quartier, d'un groupe ethnique, d'une entreprise, par exemple.

Il n'existe pas de formule d'association unique entre partenaires. Mais toute association suppose des attitudes d'ouverture et de souplesse, de tolérance et de respect de l'autre. Toute association suppose également une volonté de mener à terme, collectivement, une action qui dépasse les intérêts particuliers de chacun. Les rivalités et les chasses gardées, conduisant à la duplication des efforts et à la dissipation des énergies, ne peuvent que retarder la solution du problème. Et comme les manifestations diversifiées de ce problème de même que la multiplicité des causes s'opposent à un type uniforme d'intervention, on comprendra qu'elles exigent plutôt l'action différenciée, mais concertée, des partenaires.

2.3 L'élimination du problème à sa source

Jusqu'à maintenant, la lutte menée pour éliminer l'analphabétisme et les carences en éducation de base s'est principalement déroulée auprès des populations adultes concernées. C'est là qu'on a investi ressources et énergies. Et pourtant, au moment même où l'on offre aux adultes des services d'alphabétisation et d'éducation de base, on constate qu'un nombre significatif de jeunes quittent, chaque année, le système d'éducation sans posséder une telle éducation de base. Cela, malgré les efforts consentis depuis la réforme des années 60 pour rendre l'éducation plus accessible aux jeunes, efforts qui ont permis de réduire sensiblement les taux d'analphabétisme et d'éducation de base déficiente: on serait autour de 16 % chez les moins de 35 ans comparativement à 27 %, par exemple, chez les personnes ayant entre 35 et 54 ans. C'est là une indication qu'une perspective de prévention peut constituer une clé importante dans l'entreprise de réduction du phénomène.

Entendons-nous bien, cependant, sur la prévention dont on parle ici. Il s'agit, d'abord et avant tout, que les organismes responsables de la petite enfance et que les intervenants scolaires aux paliers du préscolaire, du primaire et du secondaire jouent pleinement leurs rôles éducatifs et accomplissent adéquatement leurs missions respectives. C'est là la façon primordiale de prévenir l'analphabétisme et les carences en éducation de base; c'est la manière essentielle d'aller au-devant du phénomène et de lui faire obstacle. Mais la prévention consiste aussi dans les précautions que prennent les responsables, dans leur attention privilégiée et les services appropriées qu'ils mettent sur pied à l'égard de ceux et celles qui éprouvent davantage de difficultés dans leur cheminement éducatif. Éliminer le problème à la source, c'est donc faire tout ce qu'on peut, au bon moment, pour les petits enfants et les enfants. Mais c'est aussi permettre à tous ceux qui quittent l'école secondaire de posséder une éducation de base suffisante qui leur permette de fonctionner en société de façon autonome.

Prévention, d'abord, auprès de la petite enfance. L'influence déterminante de la période de zéro à cinq ans est maintenant un fait reconnu. Dans un avis récent[14], le Conseil a longuement étudié la situation des jeunes enfants. Rappelons seulement ici l'importance qu'il accordait à un milieu familial stimulant et à un environnement socio-éducatif de qualité. La société demande beaucoup aux parents des jeunes enfants, en tenant pour acquis que tous ont la compétence requise pour répondre adéquatement aux attentes et aux besoins éducatifs des enfants. Les parents ont eux-mêmes besoin d'être soutenus dans leur action éducative. On doit les aider à devenir attentifs aux difficultés d'apprentissage et de développement de leurs enfants et leur fournir les moyens à cet effet.

Dans cette optique, le ministère des Affaires sociales avec son réseau de centres locaux de services communautaires, les organismes de soutien et de promotion de la famille, les associations de parents, les municipalités avec leurs centres de loisir, et l'ensemble des médias ont des rôles importants à jouer dans le soutien à l'action éducative des parents. Le système d'éducation peut aussi contribuer à sensibiliser les parents au développement de leurs enfants et leur offrir un soutien éducatif à cette fin. Plus tôt et mieux l'enfant aura développé son langage, son sens de l'observation et ses capacités d'attention, moins il risquera de connaître des blocages paralysants dans son apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Cette prévention doit se poursuivre au préscolaire. Les maternelles sont particulièrement importantes en ce qui a trait à la prévention des difficultés dans l'apprentissage et le développement, notamment dans l'apprentissage du langage. Les maternelles cinq ans sont, pour beaucoup d'enfants, le premier lieu organisé d'activités proprement éducatives[15]. Il faut donc que l'éducation préscolaire qu'on y dispense soit réellement «un temps pour apprendre[16]».

---

14. CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants*, Québec, 1989.
15. Moins de 10 % des enfants, qu'on retrouve particulièrement dans des milieux socio-économiquement faibles, peuvent fréquenter des maternelles quatre ans.
16. CSE, *L'Éducation préscolaire: un temps pour apprendre*, Québec, 1987.

Il va sans dire que l'éducation préscolaire devrait accorder une attention au développement du vocabulaire, à la capacité de communiquer et aux habiletés facilitant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Mais une collaboration étroite entre les parents, le personnel enseignant et le personnel professionnel s'avère primordiale, dès ce stade, à partir du moment où sont décelées des difficultés d'apprentissage.

L'école primaire est profondément concernée par la prévention de l'analphabétisme. En effet, les enfants y amorcent l'apprentissage formel de la lecture, de l'écriture et du calcul. Et chacun connaît l'importance d'un bon départ tout autant que les conséquences d'un début difficile. L'école primaire se présente donc comme un moment capital dans l'entreprise de prévention de l'analphabétisme, d'abord et avant tout parce que son rôle consiste précisément à alphabétiser les enfants et à leur faire acquérir les apprentissages fondamentaux de leur éducation de base.

L'école primaire gagnerait à se donner une organisation souple et à se recentrer sur l'approche personnalisée que prônait le rapport Parent[17], sur une pédagogie différenciée qui respecte les rythmes et les styles d'apprentissage, voire sur une pédagogie de la réussite qui fournisse à chaque enfant les mesures dont il a besoin pour la maîtrise des apprentissages de base. Déjà, à ce stade, l'enfant doit apprendre à apprendre et il doit être entraîné à gérer ses apprentissages et son développement. Cela fait aussi appel à une forme ou l'autre de pédagogie active renouvelée évoquée par le Conseil[18].

L'évaluation des habiletés, le dépistage des blocages dans l'apprentissage et la recherche des causes constituent, dès le premier cycle du primaire, des dimensions importantes de l'action éducative. Si des outils d'évaluation et de dépistage existent, ils ne semblent pas toujours à la disposition des enseignants qui, par ailleurs, manquent parfois du perfectionnement nécessaire à leur utilisation ou, tout simplement, du temps requis pour leur usage efficace.

L'école primaire a un rôle clé dans l'acquisition des instruments fondamentaux qui sont au coeur même de l'éducation de base. Elle possède, de ce fait, un rôle évident de prévention de l'analphabétisme[19]. Elle doit donc avoir les moyens — la souplesse organisationnelle en est un — de s'assurer que les services dispensés permettent à l'ensemble des enfants d'acquérir ces outils. Il lui faut aussi offrir aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage les services professionnels dont ils ont besoin[20], en évitant de constituer d'indésirables ghettos ou d'étiqueter quelqu'un pour la vie. Il lui faut aussi offrir aux élèves immigrants qu'elle accueille des services adéquats qui les empêchent eux-mêmes de se retrouver en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

---

17. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, pp. 22, 23, 65, 66, 67.
18. *Ibid.*, pp. 65-67. Il ne s'agit pas ici de privilégier une méthode en particulier. L'important est de se centrer, d'une manière ou d'une autre, sur le cheminement de l'enfant, sur ses besoins, ses caractéristiques et sa façon d'apprendre.
19. Rolf R. Pritchard and Helen Yee, *Johnny Came Back to School but Still Can't Read*, Toronto, Education Canada, 1989, p. 47.
20. En 1988-1989, 79 164 enfants étaient identifiés en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, soit 13,5 % des effectifs. Voir : Gouvernement du Québec, *Effectifs scolaires 1988-1989*, Québec, MEQ, 1989, p. 2.

La prévention est aussi une responsabilité de l'école secondaire. Pour près de 40 % des jeunes, c'est la dernière étape de leur formation initiale. On sait également que plus de 30 % d'entre eux — ce taux a même augmenté ces dernières années — quittent l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Plusieurs vont même quitter en troisième année du secondaire, à l'âge de 16 ans. L'élimination du problème à la source et la prévention dont on parle ici consistent essentiellement à empêcher qu'un jeune atterrisse en quelque sorte dans la société, sans cette éducation de base qui lui permette de fonctionner de façon autonome.

Il semble bien que l'organisation des cours, les classes nombreuses, les contraintes des tâches de travail de l'enseignant, la rigidité de certains encadrements pédagogiques ou administratifs, le manque de soutien professionnel au personnel des classes ordinaires rendent particulièrement difficiles l'attention personnalisée au cheminement de chaque élève, l'évaluation de ses habiletés réelles, le dépistage des difficultés d'apprentissage et la recherche des causes. Ne trouvant pas le temps disponible, manquant d'assistance professionnelle et n'étant pas toujours bien préparé pour dépister et analyser les troubles d'adaptation et d'apprentissage, l'enseignant pourra en oublier cet aspect de la dimension préventive de son action éducative. L'école secondaire devrait donc pouvoir assurer à chacun de ceux qui la quittent cette éducation de base, qui permet d'être fonctionnel dans la société, de se tirer d'affaire dans les situations de la vie courante et d'apprendre à apprendre, au travail et dans la vie.

Dans cette optique, il est important de faire appel aux spécialistes (psychoéducateurs, orthopédagogues, orthophonistes, etc.), souvent peu nombreux, comme soutien aux enseignants des classes ordinaires et à ceux qui ont des élèves en difficulté. En raison de leur compétence, les spécialistes peuvent apporter un soutien professionnel important à tous les éducateurs de l'école et une aide particulière aux élèves ayant les difficultés les plus graves. L'école secondaire doit apprendre à certains élèves à vivre avec leur handicap, sur lequel, comme le montre la recherche médicale, on a souvent peu de prise. Quoi qu'il en soit, rien ne remplace ici la relation d'écoute véritable entre un enseignant et un élève.

2.4 Des services adaptés aux besoins des populations adultes les plus démunies

En plus de chercher à éliminer le problème à sa source, il faut certes se préoccuper des adultes analphabètes ou dont l'éducation de base est insuffisante. Le fait de savoir qu'un adulte sur quatre ne semble pas posséder cette éducation de base minimale et que quelques centaines de milliers de personnes ne savent ni lire, ni écrire, ni compter incite à considérer qu'il y a là un chantier important pour l'éducation des adultes. Marquons ici quelques assises d'une action appropriée et adaptée, en éducation des adultes[21].

21. L'éducation des adultes dont on parle ici recouvre l'action non seulement des services d'éducation des adultes des commissions scolaires mais également de l'ensemble des organismes qui travaillent dans le domaine.

Il faut d'abord parler ***d'une éducation de base qui convienne aux personnes concernées***. Cette population, on l'a vu, est généralement peu scolarisée et participe peu aux activités d'éducation des adultes. Pour diverses raisons — échecs scolaires, milieu socio-économiquement faible favorisant peu l'éducation, handicaps physiques ou intellectuels, difficultés d'apprentissage —, les personnes en cause sont peu motivées pour entreprendre une démarche de scolarisation. Lorsqu'elles se tournent vers l'éducation c'est, par exemple, pour aider leur enfant à réussir à l'école, pour améliorer leurs relations interpersonnelles, pour mieux s'exprimer, pour se débrouiller avec un ordinateur, pour pouvoir rédiger des rapports, pour lire des graphiques ou des plans, pour pouvoir progresser dans leur emploi et même en obtenir un et le conserver.

L'éducation de base qui convient ne pourra être, dans la majorité des cas, linéaire et continue. Elle exigera souplesse organisationnelle et pédagogie adaptée. Elle sera d'abord une éducation de base sur mesure, adaptée aux besoins et aux situations des personnes. Petit à petit, les personnes se convaincront d'acquérir les compétences dont elles ont besoin. C'est donc en cours de route que plusieurs reprendront confiance en elles-mêmes, se sentiront capables d'apprendre et pourront souhaiter poursuivre leur formation en vue d'une reconnaissance officielle de leurs acquis. La plupart ne viseront donc pas d'abord l'obtention d'un DES: elles désireront plutôt acquérir les habiletés qui leur permettront de se tirer d'affaire dans la vie quotidienne. Et c'est cette éducation de base qu'il importe de leur offrir, d'une manière ou d'une autre[22].

Il faut aussi parler ***d'actions de sensibilisation, de promotion et de motivation***, par delà l'offre pure et simple de services. En effet, les personnes ayant des carences importantes d'éducation de base — à plus forte raison, les personnes analphabètes — sont généralement peu sensibilisées et peu motivées à l'égard de la formation. Elles auront souvent de nombreux obstacles à surmonter, à commencer par leurs propres craintes, avant d'entreprendre une telle démarche de formation: sentiment d'impuissance, souvenir d'échecs scolaires ou besoin de dissimuler leurs carences, par exemple.

Assurément, l'accessibilité et la disponibilité des services d'éducation de base sont essentielles, mais il faut davantage. Et cela commence par la sensibilisation, dont les composantes essentielles sont les suivantes: convaincre la population concernée de l'importance de l'éducation de base et mobiliser tous les agents qui sont, à un titre ou un autre, interpellés par le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante; dédramatiser le problème auprès des personnes concernées, en leur montrant qu'elles ne sont pas seules, qu'elles n'ont pas à se culpabiliser, qu'elles ont des acquis et qu'elles peuvent progresser comme d'autres l'ont fait avant elles.

---

22. La mission éducative inclut la scolarisation et le diplôme mais ne s'y réduit pas. L'éducation de base dont on parle ici est nettement axée sur l'acquisition des habiletés qui permettent de fonctionner de façon autonome dans la société. Le Ministère et les établissements d'éducation n'ont pas le monopole d'une telle éducation; il y a des mandats d'éducation qui ne doivent pas nécessairement être réalisés par le système scolaire ou encore dans une perspective de scolarisation et d'obtention de diplôme.

La promotion des activités d'éducation de base est une étape essentielle. Il s'agit ici de faire connaître la nature et la variété des services offerts. Il est nécessaire, comme dans toute campagne de promotion, de montrer la qualité et la pertinence des services offerts. Les médias électroniques ont un rôle important à jouer à cet égard, ce qui n'exclut en rien les contacts personnels, en particulier ceux que peuvent établir des personnes ayant déjà entrepris des démarches d'éducation de base.

Il importe que des actions particulières de sensibilisation et de promotion soient menées auprès de populations cibles bien identifiées et bien circonscrites. Mais sensibilisation et promotion viseront toujours, en définitive, à créer la motivation chez les adultes concernés. Il y a des résistances à vaincre, une situation à reconnaître, un intérêt à susciter et une confiance à rétablir. Pour être motivée, la personne devra finalement croire qu'elle peut réussir.

Une fois la décision prise de poursuivre une démarche de formation — ce sera souvent bien difficile —, l'adulte a besoin ***d'être accueilli et soutenu dès le départ***. Ce sont ces services qu'on appelle généralement services préformation, qui permettent aux personnes de parler d'elles-mêmes, de leurs acquis, de leurs besoins et de leurs objectifs. C'est à ce moment que peut s'élaborer un projet de formation plus précis, dans le contexte d'un accueil et d'un soutien personnalisés. C'est à ce moment que peut aussi s'enraciner, une fois les craintes vaincues, la motivation à poursuivre une démarche éducative qui favorisera une plus grande affirmation de son potentiel et une meilleure insertion sociale.

Il est nécessaire aussi ***que la prestation de service soit la plus personnalisée possible***. La participation des personnes concernées aux décisions se rapportant à leurs activités de formation fait partie de cette personnalisation des services. Cette adaptation personnalisée des services touche d'abord les services professionnels, les contenus, les pratiques pédagogiques, les modes d'évaluation, le choix des activités d'apprentissage, mais également la multiplicité des portes d'entrée, des lieux, des formats et de la durée des formations. Dans cette population très diversifiée — décrocheurs, personnes âgées, immigrants, personnes ayant réussi dans les affaires, bénéficiaires d'aide sociale, ex-détenus ou personnes handicapées physiquement, par exemple —, chacun a besoin qu'on respecte ses acquis, ses caractéristiques, son rythme et ses façons d'apprendre.

L'adaptation des services ne serait pas suffisante si elle n'allait pas jusqu'à ***accompagner le transfert des apprentissages dans la vie quotidienne***. Une éducation de base qui vise à assurer la capacité d'être fonctionnel dans la société suppose un soutien en regard de l'insertion sociale et un accompagnement de la mise en oeuvre de la formation acquise, voire un encouragement à l'autonomie. Le soutien professionnel s'étend à ces services postformation qui visent, en définitive, à garantir la maîtrise réelle des situations de la vie quotidienne et une meilleure qualité de vie: ce que recherchait finalement l'adulte en démarche éducative.

2.5 Une mentalité de service

On ne pourra relever le défi d'alphabétisation et d'éducation de base sans adopter, en profondeur, une authentique mentalité de service. Une telle mentalité doit être la trame de toutes les décisions et de toutes les actions et il est important de pouvoir la déceler à tous les niveaux de la structure éducative et dans toutes les organisations engagées à relever ce défi.

Habité par une mentalité de service, on n'accepte ***pas de compromis sur le but commun poursuivi***. Cette visée partagée passe alors avant les intérêts des organisations en cause — autonomie, financement, développement — et avant toute préoccupation strictement administrative. L'essentiel à poursuivre est que le plus grand nombre possible d'adultes acquièrent les compétences de base dont ils ont besoin pour leur vie quotidienne.

La mentalité de service exige aussi ***une grande souplesse dans l'ordre des moyens*** et dans l'ensemble des modalités qui permettent d'atteindre le but visé. Dans ce contexte, on se demande: « Quel est le moyen le mieux adapté aux besoins éducatifs de cet adulte-ci? qui est le mieux placé pour offrir le service? quelles modalités d'intervention faut-il privilégier, si l'on entend respecter les caractéristiques et le projet de cet adulte-ci? » On le voit: toute chasse gardée et tout monopole n'ont pas ici leur place.

* *
*

Une éducation de base pour tous: tel est le défi à relever. Pour ce faire, il faut se donner les objectifs et les moyens d'une vaste mission d'éducation de base, qui inclurait des actions prioritaires d'alphabétisation. Les assises de cette mission sont aussi claires qu'impérieuses: l'engagement de tous les agents dynamiques de la société, l'élimination du problème à la source, des services adaptés aux besoins des adultes en cause, une mentalité de service.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

3. **recommande que *l'éducation de base* soit considérée comme *un défi majeur de la présente décennie* et que, en conséquence, *une mission d'éducation de base, incluant des actions prioritaires d'alphabétisation*, soit mise sur pied;**

4. **incite non seulement le système d'éducation, mais *tous les partenaires éducatifs, culturels, sociaux et économiques* à s'engager à fond dans cette mission;**

5. **souligne que *la collaboration et la concertation* de tous les partenaires constituent des éléments clés de cette mission et qu'il importe de les développer *tant au palier national qu'aux paliers régional et local*;**

6. **recommande au ministre de l'Éducation d'accorder, dans la perspective d'une élimination du problème à la source, *une importance primordiale à la prévention*, dès le plus jeune âge et tout au long de la période de scolarisation obligatoire;**

7. **recommande au ministre de l'Éducation de susciter et de *soutenir la diversification et l'adaptation des services d'alphabétisation et d'éducation de base*, de façon à rejoindre la population adulte visée et à prendre en compte ses caractéristiques et ses besoins;**

8. **invite tous les agents éducatifs, culturels, sociaux et économiques, engagés dans cette mission et participant à ce mouvement de fond, à *adopter une mentalité de service* à l'égard de la population concernée.**

CHAPITRE 3
POUR UNE ACTION PLANIFIÉE ET CONCERTÉE

En cette année internationale de l'alphabétisation, le temps semble venu d'agir, si l'on veut, comme le souhaite l'UNESCO, éliminer ce problème au cours de la présente décennie. Seulement, une mission d'éducation de base, incluant au premier chef des activités prioritaires d'alphabétisation, ne peut se déployer au cours d'une seule année. Elle requiert un plan d'ensemble qui fixe les objectifs à poursuivre, les actions à mener et les étapes à franchir. Ce sont de telles actions et un tel plan qu'on présente ici, dans la perspective d'une réduction notoire et même d'une élimination, au cours des prochaines années, de l'analphabétisme et des carences significatives d'éducation de base.

Le présent chapitre comprend quatre parties. En ***premier lieu***, on rappelle que, s'il s'agit de lancer et de soutenir en éducation de base et en alphabétisation un mouvement de fond analogue à une véritable mission, il y a nécessité évidente d'un leadership affirmé et partagé et d'un engagement collectif de tous les partenaires. En ***deuxième lieu***, il importe de prendre les mesures de prévention qui permettraient d'éliminer le problème à sa source. En ***troisième lieu***, il paraît primordial d'assurer aux adultes concernés des services élargis, diversifiés et adaptés à leurs besoins. En ***dernier lieu***, une organisation souple, permettant une action efficace au palier local, doit être privilégiée.

3.1 Un leadership affirmé et partagé

L'ampleur de la présente situation d'analphabétisme et d'éducation de base insuffisante, de même que les enjeux importants qu'elle recèle, tant pour les personnes concernées que pour la société elle-même, exigent un mouvement de fond, voire une véritable mission nationale, s'exprimant dans un ensemble d'actions planifiées et concertées. Lancer et soutenir ce mouvement et accomplir efficacement cette mission exigent deux conditions fondamentales: un leadership gouvernemental et un engagement à la base.

Le leadership gouvernemental, d'abord. Le premier geste d'un tel leadership réside dans l'adoption d'un énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental en matière d'alphabétisation et d'éducation de base. C'est là que peut s'exprimer, d'abord et avant tout, la volonté politique de solutionner le problème. Le leadership nécessaire au palier national ne peut venir, en effet, que de l'État lui-même qui indique, dans un énoncé d'orientations et plan d'action, qu'il prend au sérieux le phénomène et montre comment il compte assumer ses responsabilités.

En somme, de cette façon, l'État québécois rendrait visible l'importance qu'il accorde à cette question. Et il montrerait ainsi qu'il entend soutenir un mouvement de fond en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base et de quelle manière il est même prêt à s'engager dans une mission visant l'élimination du problème, si possible dans les années qui viennent ou, du moins, au cours de la présente décennie. L'Année internationale de l'alphabétisation semble un moment propice pour lancer et appuyer ce mouvement. C'est

l'ampleur du phénomène et l'impossibilité de régler le problème à court terme qui indiquent la nécessité d'un énoncé d'orientations et d'un plan d'ensemble répartissant les actions à mener sur plusieurs années.

Le leadership gouvernemental, si nécessaire soit-il, devrait être en même temps un leadership associatif. Le mouvement de fond, lancé et appuyé par un énoncé d'orientations et plan d'action, exige la mobilisation de nombreux partenaires dans la poursuite des objectifs visés et leur participation aux diverses étapes de la mise en oeuvre du plan d'ensemble. Susciter l'engagement collectif de tous les partenaires éducatifs, culturels, sociaux et économiques semble aussi une nécessité. C'est même d'une concertation de toutes ces personnes qu'il s'agit. Et les premiers gestes de concertation devraient sans doute venir des ministères concernés et des réseaux qui leur sont rattachés. En outre, la mobilisation et la concertation doivent aussi rejoindre les forces vives de la société, qu'il s'agisse du monde du travail ou des médias, des organismes culturels, sociaux ou économiques, des groupes populaires ou des communautés culturelles, des établissements d'éducation ou des centres de main-d'oeuvre.

Le geste prioritaire à accomplir, expression du leadership gouvernemental et de l'engagement de tous les partenaires, serait sans doute la mise en oeuvre d'une campagne nationale de sensibilisation et de promotion, dans tous les médias et tous les milieux de vie, en matière d'alphabétisation et d'éducation de base. Cette campagne viserait à informer la population sur l'ampleur du phénomène et sur les enjeux importants pour les personnes et la société, à inciter à l'action les divers groupes concernés et à promouvoir l'utilisation des services offerts.

Le gouvernement devrait placer la mise en oeuvre de l'ensemble du plan d'action sous la responsabilité du ministre de l'Éducation, en raison même de la mission éducative et culturelle dont il a la charge auprès de toute la population. Comme l'un des défis majeurs relatifs à la mise en oeuvre du plan d'action sera de mobiliser tous les agents gouvernementaux et tous les autres concernés sur les plans culturel, social ou économique, on peut comprendre aussi la nécessité d'un mécanisme efficace — souple et léger — de participation des partenaires à la mise en œuvre du plan d'action. En même temps qu'un appui important apporté au ministre de l'Éducation, un tel mécanisme permettrait de susciter l'engagement collectif des partenaires sur le plan national. Il leur permettrait aussi de se sentir partie prenante à la mise en oeuvre du plan d'action, d'apporter leur contribution à la planification des actions annuelles, d'évaluer les mesures prises et les progrès accomplis. Ce mécanisme d'appui au ministre dans la mise en oeuvre du plan d'action pourrait prendre différentes formes, telle celle d'un comité national, d'une table de concertation et de mise en oeuvre du plan, d'une conférence semestrielle ou de l'organisation périodique d'un sommet de l'alphabétisation et de l'éducation de base. L'important demeure que les partenaires concernés puissent participer, avec le ministre de l'Éducation, à l'évaluation de la mise en oeuvre du plan et à la planification des actions prioritaires à mener dans le proche avenir.

L'engagement à la base, aussi. S'il faut «penser globalement», il faut «agir localement», comme le rappelait René Dubos. C'est en effet au palier local que se déroulent les interventions en alphabétisation et en éducation de base, c'est à ce palier que se vivent les engagements concrets et que se vérifie finalement l'efficacité de l'action. Il paraît donc important que l'énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental reconnaisse cette responsabilité primordiale des instances locales et qu'il leur garantisse tout l'appui nécessaire.

Ainsi, il est essentiel que soit affirmé dans l'énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental le leadership indispensable des commissions scolaires sur le plan local. Elles ont nécessairement, sur la base de la mission éducative qui leur est confiée, à assurer l'accessibilité de leurs propres services, à participer à la formation d'un véritable réseau local d'alphabétisation et d'éducation de base, à susciter l'engagement de tous les partenaires concernés et à les faire participer à l'étude de projets spécifiques, pouvant être réalisés aussi bien, par exemple, par la commission scolaire elle-même, par un groupe volontaire, par une entreprise ou encore par des actions conjointes des divers organismes du milieu. Il paraît évident que les commissions scolaires, les organismes volontaires d'alphabétisation et l'ensemble des agents actuels sur un territoire constitueront, de fait, le noyau de départ de ce réseau local d'alphabétisation.

Chacune des tables régionales existantes pourrait aussi se voir confier une responsabilité à l'égard de la mise en oeuvre du plan d'action au sein de chaque région. Elle pourrait aussi, à la condition d'avoir su incorporer des représentants des organismes culturels, sociaux et économiques concernés, approuver pour fins de subventions les projets spécifiques issus des réseaux locaux d'alphabétisation et d'éducation de base. Dans ce contexte, l'équipe interrégionale, elle-même plus représentative de l'ensemble des partenaires, pourrait se voir confirmée et davantage appuyée dans ses rôles d'animation, de coordination des régions, d'information mutuelle et d'échanges de points de vue et d'outils entre les régions.

3.2 Un défi éducatif et un investissement socio-économique: la prévention

Dans la mesure même où l'on désire éliminer le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante à sa source, la prévention constitue un élément clé. Elle doit être amorcée dès le plus jeune âge et se poursuivre tout au cours de la scolarisation obligatoire. Elle concerne, de toute évidence, le système d'éducation, mais elle nécessite plus largement l'engagement de l'État et des divers agents socio-économiques. Elle se présente comme un défi éducatif, celui d'assurer à tous et à toutes l'éducation de base qui les rende fonctionnels et autonomes dans la vie en société. Assurément, relever un tel défi constitue, à moyen et à long terme, un bénéfice social — de meilleures chances de participation et de réussite sociales pour le plus grand nombre — et un investissement économique — une réduction des coûts de contre-productivité, d'aide sociale et de chômage inextricablement liés à l'analphabétisme et aux carences d'éducation de base.

Il importe donc ***d'améliorer, dans toute la mesure du possible, l'environnement socio-éducatif des jeunes enfants.*** L'énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental devrait inviter les municipalités et les agents

culturels et sociaux à mener des actions peut-être même concertées en ce domaine. Bibliothèques, ludothèques, activités de loisirs éducatifs et culturels, maisons de la culture ont un rôle majeur à jouer dans la création d'un environnement socio-éducatif de qualité pour les jeunes enfants. Les médias ont aussi, à cet égard, une responsabilité majeure, les jeunes enfants passant des heures tout particulièrement à regarder la télévision: les émissions éducatives et culturelles stimulantes doivent être soutenues, renforcées, multipliées.

Un volet important de la prévention réside aussi dans le soutien aux parents des jeunes enfants. Les transformations qu'a connues la famille rendent souvent difficile, pour certains parents, la tâche d'assurer un environnement socio-éducatif de qualité. Ces parents ont besoin de services, non seulement pour assurer le bien-être et le développement physique de leur enfant, mais aussi pour le stimuler sur les plans intellectuel et culturel. Une telle approche éducative des besoins des jeunes enfants peut être promue et accentuée au sein de plusieurs réseaux: garderies, centres locaux de services communautaires, loisirs municipaux, centres culturels, organismes familiaux et sociocommunautaires, établissements publics d'éducation et même médias[1]. Chacun de ces réseaux d'organismes, sensibilisé à l'approche éducative et faisant preuve de créativité dans la recherche de moyens d'intervention, pourrait offrir aux parents un soutien professionnel approprié.

Ainsi, le réseau des centres locaux de services communautaires (CLSC) pourrait offrir de faire le bilan de développement global d'un enfant, informer les parents des services éducatifs disponibles, assurer des services d'accueil et de référence en fonction des besoins éducatifs, collaborer avec des organismes familiaux, des associations de parents et le personnel de l'éducation préscolaire.

Les villes et les municipalités, pour leur part, pourraient développer leurs équipements culturels, réserver une section de leur bibliothèque pour les jeunes enfants, assurer — par exemple, par une unité mobile — la présence de la bibliothèque et de la ludothèque dans chaque quartier, présenter un programme d'activités pour jeunes enfants dans leurs centres culturels, favoriser des échanges entre parents de jeunes enfants et soutenir des organismes familiaux et sociocommunautaires.

Les organismes familiaux et sociocommunautaires pourraient eux-mêmes sensibiliser les parents à l'importance du développement dès la petite enfance, imaginer des formules de soutien aux parents, mettre à profit l'expérience des aînés, offrir des cours ou des séminaires, susciter les échanges entre parents. Ils pourraient aussi intégrer à leurs actions des activités susceptibles d'amorcer chez les parents une démarche de formation.

Les centres culturels pourraient aussi développer un programme d'activités pour jeunes enfants, leur offrir des ateliers d'expression, organiser des concours et des expositions diverses, décentraliser des activités éducatives et culturelles au moyen d'unités mobiles ou d'expositions itinérantes.

---

1. Voir: CSE, *Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants.*

Les médias pourraient faire leur part en offrant de bonnes émissions éducatives tant pour les jeunes enfants que pour leurs parents, en informant les parents sur les services éducatifs disponibles, en ouvrant des sections de journaux pour jeunes enfants, en offrant de la documentation sous forme de livres, disques ou vidéocassettes.

Le réseau des garderies devrait être disposé, plus que tout autre encore, à reconnaître la pertinence d'adopter une approche éducative. Le personnel devrait y être davantage sensibilisé et les garderies devraient disposer des moyens et des outils pédagogiques à cet effet. Il importerait ici, essentiellement, d'intensifier dans les années qui viennent le développement de garderies éducatives, comme soutien aux parents dans leur action éducative et comme contribution au développement global de l'enfant.

Avec son personnel et les ressources dont elle dispose, l'école pourrait, elle aussi, contribuer à l'amélioration de l'environnement socio-éducatif des jeunes enfants. Ce pourrait être une dimension de son projet éducatif et une manière privilégiée de participer au développement éducatif et culturel de la communauté. L'organisation de séances d'information, de conférences ou de rencontres avec les éducateurs du préscolaire, l'accès aux livres, disques et jouets éducatifs disponibles, l'appui aux parents et l'aide dans l'établissement du bilan de développement global du jeune enfant seraient autant de moyens de contribuer à la meilleure qualité de l'environnement socio-éducatif. Il y aurait lieu, en tout cas, de favoriser diverses expérimentations en la matière, en se rappelant que l'école est un bien public qui appartient aussi aux parents des jeunes enfants de zéro à cinq ans. Les services d'éducation des adultes des commissions scolaires devraient s'engager plus fortement dans des actions de soutien aux parents des jeunes enfants, au moyen d'ateliers, conférences ou cours d'éducation populaire.

En somme, plusieurs moyens existent, bien des modalités d'intervention paraissent appropriées, une fois qu'on a saisi l'importance primordiale d'une approche éducative du développement des jeunes enfants. Le Conseil a fait ici quelques suggestions que la créativité des personnes concernées pourrait facilement enrichir. Mais ce sera la tâche des responsables locaux et régionaux de choisir les mesures les plus pertinentes, d'expérimenter ici, d'implanter là, en partageant les responsabilités et en indiquant des cibles prioritaires.

Il importe aussi de ***prendre les mesures qui permettent de reconnaître le rôle primordial de l'éducation préscolaire***. L'investissement, à ce niveau, peut être associé à des bénéfices significatifs à moyen et à long terme. On a pu noter que des enfants de milieux socio-économiquement faibles ayant bénéficié d'une éducation préscolaire précoce ont un taux d'absentéisme et d'échec plus faible que d'autres au primaire; qu'ils ont des notes plus élevées et une probabilité de persévérance aux études plus forte au secondaire; et qu'ils ont aussi plus de chances de poursuivre des études postsecondaires[2].

---

2. Claude Montmarquette, *Les Interventions scolaires en milieu défavorisé*, Montréal, PUM, 1989, p. 88.

Dans une perspective de prévention de l'analphabétisme et de l'insuffisance de l'éducation de base — plus positivement, aussi, dans l'optique du développement optimal de chaque enfant —, il s'avérerait souhaitable de songer à étendre graduellement, au cours de la présente décennie, la mise en place de maternelles quatre ans, et peut-être selon la formule «une demi-journée maternelle et une demi-journée garderie éducative», dans tous les milieux, à commencer évidemment par les milieux moins bien nantis sur le plan économique. À chaque fois que la chose serait possible, il faudrait aussi trouver une garderie éducative jumelée à une maternelle cinq ans[3].

L'école primaire aussi a un rôle important à jouer dans la prévention de l'analphabétisme et des carences en éducation de base. C'est au moment des premiers apprentissages formels en lecture, en écriture et en calcul qu'apparaissent les premiers blocages importants et que peut prendre naissance la démotivation à l'égard de l'étude. Les premiers apprentissages sont déterminants pour la suite des apprentissages scolaires[4]. Aussi, on ne saurait trop insister sur la compétence des maîtres à reconnaître les habiletés, à dépister les blocages et à prendre les mesures appropriées et sur le rôle fondamental de l'instituteur à cet égard.

C'est en se recentrant sur le cheminement de l'enfant et en pratiquant, dans toute la mesure du possible, l'individualisation de l'action éducative, que l'école primaire peut contribuer à cette prévention. Il lui faut, à tout prix, permettre à chaque enfant d'acquérir les outils fondamentaux — dont font partie, au premier chef, la lecture, l'écriture et le calcul — qui le fassent cheminer vers l'autonomie, l'aident à gérer ses apprentissages, lui donnent la capacité d'apprendre à apprendre et lui procurent l'aptitude à prendre en charge ses apprentissages et son développement. Peut-être y aurait-il lieu aussi de regarder du côté de l'utilisation du temps postscolaire et de voir dans quelle mesure l'école primaire pourrait poursuivre son accompagnement éducatif de l'enfant, par l'entremise des activités parascolaires, de la garderie éducative ou des périodes d'études, par exemple. On peut penser ici, tout particulièrement, aux enfants de milieux socio-économiquement faibles et aux enfants immigrants.

C'est ***à l'école secondaire que se joue, pour plusieurs, la dernière chance de se doter d'une éducation de base*** qui permette de se tirer d'affaire dans la société. L'école secondaire a d'abord un rôle important à assumer auprès de ceux et celles qui lui arrivent avec des retards significatifs dans leurs apprentissages et qui éprouvent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage. À cet égard, il lui faudra explorer encore davantage les dimensions organisationnelles et pédagogiques des cheminements particuliers de formation — temporaires et continus — qu'elle a commencé d'instaurer ces dernières années[5]. D'autres auront besoin de classes spéciales, mais tous requièrent finalement des services personnalisés et le soutien pédagogique et professionnel qui leur permettra de se doter des capacités minimales de l'éducation de base nécessaire au fonctionnement en société.

---

3. Voir : CSE, *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Ces garderies éducatives pourraient être mises en place selon le modèle existant actuellement dans les commissions scolaires.
4. Voir : CSE, *L'Orientation scolaire et professionnelle...*, p. 51.
5. Voir : CSE: *Les Cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence*, Québec, 1990.

L'école secondaire a aussi à exercer sa fonction de prévention auprès de l'ensemble des effectifs qui lui sont confiés. Et c'est dans la classe que chaque enseignant peut apprécier les habiletés des élèves et dépister leurs blocages et c'est là aussi qu'il peut réaliser, au besoin, avec l'aide appropriée de professionnels, les gestes pédagogiques qui les aideront à surmonter leurs difficultés d'apprentissage. La direction de l'école devrait être attentive aux besoins de perfectionnement des enseignants en matière de relation d'aide, de meilleure connaissance des processus d'apprentissage ou de compréhension de la pédagogie différenciée.

L'organisation scolaire ne favorise pas tellement la nécessaire attention personnalisée qu'exige la prévention. Le fonctionnement par période, le grand nombre d'élèves par groupe et l'intégration des élèves en difficulté, par exemple, ne suscitent guère l'intervention personnalisée, tant en ce qui a trait au dépistage des blocages qu'en ce qui concerne la mise en oeuvre d'un plan individualisé d'intervention. En ce domaine, le seul dévouement des enseignants et des professionnels ne suffit pas; il faut l'appui des orientations et des ressources de l'établissement.

La fonction essentielle de l'école secondaire est d'assurer à tous les jeunes les compétences de base qui les rendent capables de fonctionner de façon autonome dans la société et leur permettent de poursuivre leur formation comme adultes, qu'ils soient en formation générale, en formation professionnelle ou en cheminements particuliers de formation. Il faut s'interroger sur les programmes, les services d'aide, la pédagogie, l'organisation elle-même de l'école secondaire: tout cela est-il nettement axé sur l'acquisition par chacun et chacune des habiletés fondamentales qui les rendent fonctionnels et autonomes dans la vie quotidienne? Il faudrait aussi explorer des mesures mises en place ailleurs, telles que la fréquentation scolaire obligatoire à temps partiel pour les 16 à 18 ans, les formules d'alternance école-entreprise, des mesures d'insertion sociale et professionnelle où l'école demeure une ressource importante même pour des jeunes qui ne la fréquentent pas. De telles mesures indiquent que l'école doit se sentir concernée par ceux et celles qui songent à la quitter ou qui même l'ont déjà quittée.

Le système d'éducation a donc un rôle clé à jouer dans la prévention de l'analphabétisme et des carences d'éducation de base, et ce, dès la formation initiale et même, pour une part, auprès des jeunes enfants. D'autres organismes, on l'a vu, ont aussi une fonction importante à remplir à cet égard. Ce que tous doivent finalement comprendre, c'est que la prévention est non seulement un service éducatif, mais aussi un bénéfice social et un investissement rentable.

3.3 Des services élargis, diversifiés et spécifiés, pour des populations adultes désignées

S'occuper des populations adultes qui n'ont pas acquis une éducation de base suffisante constitue une responsabilité sociale importante. Ces adultes ont même droit à des services qui répondent à leurs besoins éducatifs: des services à la fois élargis et diversifiés, qui ne relèvent pas de la responsabilité exclusive des établissements d'éducation.

Ces ***services élargis*** incluent, au premier chef, des activités de sensibilisation et de recrutement. En effet, les personnes concernées — et tout spécialement les analphabètes complets — résistent souvent à reconnaître leur situation et à enclencher à nouveau un processus éducatif. Cette résistance s'enracine souvent elle-même dans un manque de confiance et la peur de l'échec. Dans ce contexte, se révèle le caractère primordial de la campagne de sensibilisation évoquée plus haut. Cette campagne nationale, dans laquelle les médias doivent avoir une fonction clé, inclura normalement des actions de sensibilisation et de recrutement à tous les paliers: national, régional et local[6]. À la base de cette action de sensibilisation et de recrutement se situent, évidemment, les membres des groupes d'appartenance, les collègues des milieux de travail et les proches des milieux de vie naturels des personnes concernées. L'influence des pairs en démarche d'alphabétisation ou d'éducation de base et le témoignage d'ex-analphabètes sont eux aussi sûrement déterminants.

Les médias électroniques, comme la télévision et la radio, ont un rôle très important à jouer dans la sensibilisation, la motivation et le recrutement de la clientèle adulte visée. L'utilisation d'artistes et d'émissions populaires peuvent faire beaucoup pour la sensibilisation de la population visée. Les témoignages d'ex-analphabètes à la télévision et à la radio peuvent briser des préjugés et inciter des personnes à s'alphabétiser. L'expérience de la BBC en Angleterre[7] a démontré les résultats positifs de l'action des médias dans une campagne de sensibilisation. Cette population adulte passe en moyenne 22,3 heures par semaine devant la télévision alors que la moyenne, au Québec, est de 18,5 heures et, au Canada, de 16,4 heures[8].

Les établissements d'éducation ont aussi un rôle indispensable à jouer dans cette campagne de sensibilisation. Leurs engagements avec des partenaires socio-économiques ou encore dans l'animation communautaire et l'éducation populaire leur offrent des possibilités à cet égard. Il leur appartient même de sensibiliser ces divers partenaires culturels et socio-économiques de leur milieu. Car, en matière de sensibilisation et de recrutement, il paraît évident que devraient se recouper et s'appuyer les actions conjointes de plusieurs organismes, selon un plan défini. Ce plan de sensibilisation devrait comporter des cibles précises: par exemple, certains milieux de travail, certaines communautés culturelles, certains milieux populaires et la génération des 15 à 34 ans.

Des services de préformation doivent aussi être développés et renforcés, car ils constituent l'amorce même de la démarche éducative. Les services d'accueil et de référence sont ainsi appelés à intervenir de façon plus intensive, ceux et celles qui offrent ces services se déplaçant vers les groupes populaires, les entreprises, les communautés culturelles, pour écouter les gens, accueillir leurs besoins, vaincre les résistances. La tâche la plus difficile sera souvent celle de motiver les personnes concernées et de les amener à se donner un projet de formation. La reconnaissance des acquis d'expérience pourra

---

6. Le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario distribue dans les milieux pertinents des dépliants intéressants: MFPO. *La Formation de base en milieu de travail,* Toronto, 1987 et *La Formation de base de l'Ontario, un coup de pouce vers l'avenir,* Toronto, 1987.

7. Voir: Alan Wells, « Perspectives et leçons apprises de la campagne d'alphabétisation des adultes d'Angleterre et du Pays de Galles », dans *Convergence*, vol. XX, nos 3-4, 1987, pp.40-46.

8. Groupe Innova inc., *L'Analphabétisme au Québec*, Tableau 21, p. 57.

ici aider des gens à retrouver confiance en eux-mêmes, en contribuant à leur faire prendre conscience qu'ils savent déjà des choses, qu'ils possèdent déjà des habiletés et qu'ils sont capables d'apprendre. L'assistance dans l'évaluation de la situation, dans la définition des objectifs à poursuivre et dans le choix des moyens à utiliser pourra aussi s'avérer précieuse, au point de départ de la démarche éducative. L'importance de tels services devrait être reconnue dans l'allocation des ressources, qui ne devraient pas être exclusivement déterminées par les inscriptions à temps complet et par les heures de formation dispensées. Il importe de tenir compte davantage de la population à rejoindre et de l'impact de tels services sur la décision de chacun ou chacune à s'engager dans une démarche d'alphabétisation et d'éducation de base.

Les services de formation ont eux aussi besoin d'une approche personnalisée. Dans un groupe de personnes en alphabétisation ou en éducation de base, chacune apprend à son propre rythme, avec ses propres préoccupations, en s'appuyant sur ses expériences de vie et en adoptant une démarche qui lui convient. Elle a besoin d'aide, de soutien, d'attention. Elle souhaite être respectée comme personne qui chemine en essayant de surmonter les obstacles et de dépasser les difficultés, ce qui est loin d'être facile. Car plusieurs des personnes engagées dans la démarche d'alphabétisation ou d'éducation de base ont à assumer des handicaps ou encore ont connu des échecs répétés et des difficultés d'apprentissage lors de leur formation initiale. Ici plus qu'ailleurs encore, sans doute, une pédagogie — peut être faudrait-il plutôt dire une andragogie — personnalisée et différenciée, le soutien de professionnels compétents et l'apport d'un matériel didactique approprié semblent nécessaires.

Enfin, il est particulièrement important que les services soient élargis pour inclure des services postformation. Mais avant tout, cela suppose que l'évaluation des apprentissages soit conçue sous l'angle des capacités de maîtrise de la vie quotidienne et des compétences qui permettent de fonctionner de façon autonome dans la société. Le suivi postformation vise donc à s'assurer du transfert des apprentissages dans la vie courante et à aider la personne dans son intégration sociale et professionnelle. Plus profondément, il s'inscrit dans une optique d'éducation permanente, selon laquelle on apporte à quelqu'un le soutien qui lui permet, en tout milieu et tout au long de sa vie, d'apprendre à apprendre.

L'hétérogénéité des besoins et des caractéristiques de la population adulte visée requiert ***des services diversifiés***. Il est irréaliste de penser que le réseau des établissements d'éducation, malgré ses ressources et ses efforts, puisse à lui seul rejoindre une population aussi diversifiée. Il apparaît nécessaire d'offrir plusieurs portes d'entrée ouvrant sur l'éducation de base, car justement la décision de s'alphabétiser, ou de se donner une éducation de base, et les motivations, les acquis ou les projets qui l'accompagnent recouvrent une réalité éminemment personnelle et subjective.

Diversifier les services, c'est donc offrir aux adultes concernés diverses portes d'entrée permettant de cheminer; c'est leur donner le choix entre divers services, divers moyens et diverses modalités de cheminement, dont l'un convient sans doute mieux que les autres. Aussi faut-il encourager et soutenir

les groupes populaires, sociocommunautaires ou ethniques, les syndicats et associations de travailleurs, les entreprises, les centres culturels, les bibliothèques, les Églises et les médias dans leurs actions visant à amorcer des démarches d'alphabétisation et d'éducation de base. On peut même penser que les services d'éducation des adultes des commissions scolaires ont cette tâche d'inciter d'autres organismes à offrir divers services, de collaborer avec eux et de leur fournir tout le soutien professionnel approprié.

Pour certains adultes, un groupe d'alphabétisation ou d'éducation de base, au sein même d'une commission scolaire, sera le moyen qui convient. D'autres seront plus à l'aise pour amorcer leur démarche dans leur milieu de travail, leur groupe sociocommunautaire ou leur communauté culturelle. D'autres personnes commenceront à cheminer selon la méthode de formation dite «un à un». Certaines autres voudront profiter d'activités éducatives offertes à la radio et à la télévision ou encore cheminer selon une formule de formation à distance ajustée à leurs besoins. L'important est que chacun et chacune puisse s'alphabétiser et se donner la formation de base recherchée, en empruntant les chemins qui lui conviennent.

Les actions menées depuis plusieurs années par Frontier College et T.V. Ontario[9] illustrent qu'il est possible d'améliorer les interventions en alphabétisation et en éducation de base tout en diversifiant les moyens, si l'on offre le soutien et l'instrumentation nécessaires. C'est en cette direction — comme a l'intention de le faire Radio-Québec dans une série télévisée en alphabétisation des adultes[10] — qu'il importe d'ouvrir des voies, si l'on souhaite que la mission d'éducation de base ait atteint ses objectifs au cours de cette décennie. Les possibilités offertes par les nouvelles technologies, en particulier celles de l'informatique, n'ont pas encore été pleinement exploitées.

Il est tout aussi important de déterminer ***des populations cibles***. Certes, il faut maintenir les services accessibles à tous les adultes qui le désirent. C'est en ce sens qu'il importe de maintenir ce qu'on appelle l'enveloppe ouverte dans les commissions scolaires et d'offrir à tous, dans les régions et les localités, la diversité de services dont on a parlé plus haut. Mais il faut aussi offrir à des populations particulières des services spécifiés.

Dans cette optique, les personnes analphabètes complètes constituent une cible prioritaire. On l'a noté: elles font souvent partie des groupes les plus démunis de la société. Elles n'ont pu, pour diverses raisons, se donner les outils fondamentaux pour vivre en société. Il faut que toutes celles qui le désirent — et il est important d'éveiller en elles ce désir — puissent profiter de services facilement accessibles et adaptés à leurs besoins.

---

9. Jack C. Pearpoint «'Frontier College': ses activités d'alphabétisation depuis 1989», dans *Perspectives*, vol. XVII, n° 2, 1987, pp. 297-309; T.V. Ontario, «Coming to Terms with the Written Word», dans *Network*, vol. 1, n° 1, 1983, p.6 et Noël Thomas et autres, *Les Paramètres institutionnels*, T.V. Ontario, Toronto, 1987.

10. Gérard Bourbeau et autres, *Série télévisée en alphabétisation des adultes* (CR3612), Devis pédagogique, Montréal, 1988. Voir: Jean-Paul Hautecoeur (sous la direction de), *Expérimentations du traitement de texte en alphabétisation*, Québec, MEQ, 1989.

Mais il semble qu'une action prioritaire de sensibilisation, de recrutement et de motivation soit à mener auprès du groupe de personnes âgées de 15 à 34 ans. Pour ce groupe, il ne s'agira pas tant d'offrir des services d'alphabétisation que des services d'éducation de base qui puissent les aider à devenir fonctionnels et autonomes dans leur vie en société. On l'a rappelé plus haut : le poids démographique de ce groupe d'âge est faible par rapport à l'ensemble de la population et c'est pourtant sur ce groupe qu'il faut compter, et pour de nombreuses années, pour assurer le développement global de la société. Ce sont ces jeunes qu'on retrouve actuellement massivement sans emploi.

S'il est une autre catégorie de personnes auprès de laquelle il importe de mener une action prioritaire, c'est bien celle des travailleurs et travailleuses peu scolarisés ou manifestant, au sein de leur entreprise, des carences notoires en éducation de base. Il faut aussi permettre à ces personnes de s'offrir la formation de base qui leur donne «un coup de pouce vers l'avenir», qui leur assure des possibilités de perfectionnement ou de recyclage et qui les rende fonctionnels dans la vie quotidienne. Parmi eux, il existe un nombre significatif d'analphabètes complets, auxquels il importe d'offrir des services appropriés.

3.4 Une organisation souple et efficace

Si l'action se situe principalement au palier local, il faut en conséquence rendre l'organisation locale souple et efficace. Puisque c'est localement que les organismes du milieu et les commissions scolaires peuvent le mieux déterminer les actions les plus efficaces et choisir les moyens les plus adéquats, il importe qu'ils aient les marges de manoeuvre et les ressources nécessaires. Mentionnons ici quelques conditions d'une organisation souple et efficace.

En premier lieu, une action fondée sur une organisation souple s'enracine elle-même dans ***la confiance accordée aux dynamismes locaux***. Certes, une organisation souple ne nie en rien la nécessité d'un encadrement national, que le Conseil voit principalement dans un énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental. Une organisation souple permet cependant au milieu de choisir ses moyens et ses modalités d'action, encourage les initiatives pertinentes et les projets novateurs, favorise la multiplication des agents et leur concertation. La confiance aux dynamismes locaux s'exprime aussi dans le respect des disparités locales et régionales, dans un leadership axé sur la participation et la responsabilisation des organismes qui interviennent en première ligne et dans des contrôles a posteriori.

En deuxième lieu, une organisation souple et efficace devrait favoriser, en conséquence, la ***mise en place d'un réseau local d'alphabétisation et d'éducation de base***. Dans un tel réseau, tous les organismes concernés pourraient mettre en commun leurs idées, se doter d'un plan local d'intervention, coordonner leurs actions et évaluer conjointement la réalisation de leurs projets. L'important demeure toujours de mobiliser le plus grand nombre possible de partenaires culturels, sociaux et économiques d'un milieu et d'assurer l'action la plus efficace possible grâce à la collaboration et à la concertation. On peut penser que les commissions scolaires et les groupes populaires oeuvrant en alphabétisation constitueront le noyau de départ de ce réseau organique.

En troisième lieu, une organisation souple et efficace requiert ***qu'on confie à chaque partenaire un mandat concret et qu'on lui accorde les ressources appropriées à son action***. Le partenariat dont on parle ici exclut tout monopole. Au vrai sens du mot, il exige le partage. Dans cette perspective, il est important que soit levé le moratoire sur le nombre d'organismes qui peuvent être subventionnés et que chaque organisme populaire, sociocommunautaire ou ethnique, à but non lucratif, qui entend offrir des services en alphabétisation et en éducation de base, puisse recevoir une subvention de base lui octroyant visibilité et permanence — local, service téléphonique, personnel d'accueil, par exemple. À cette subvention de base, permettant aux organismes de s'offrir un minimum d'encadrement administratif et pédagogique, s'ajouteraient des subventions par projet, à la condition que ces projets aient reçu l'assentiment au palier local. Évidemment, cela ne remet nullement en question la nécessaire ouverture de l'enveloppe de base qui permet aux commissions scolaires d'offrir à la population les services d'alphabétisation et d'éducation de base qu'elle demande. Les subventions spécifiques dont on parle ici pourraient être accordées au palier régional, par les tables régionales elles-mêmes, à partir des ressources disponibles pour la région.

En quatrième lieu, pour être efficace, l'organisation locale et régionale doit pouvoir compter sur ***un appui gouvernemental non équivoque***. Cet appui, on l'a rappelé, réside d'abord dans un énoncé d'orientation et plan d'action gouvernemental. Une mission ou un mouvement de fond en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base exige un tel appui. Mais c'est également dans la mise en oeuvre concrète du plan d'action que cet appui peut se manifester. En ce sens, en plus de maintenir cet acquis d'une enveloppe ouverte dans les commissions scolaires, une meilleure reconnaissance de l'action des groupes populaires en alphabétisation et des autres agents et, en conséquence, l'instauration d'un mode de financement gouvernemental approprié constitueraient un soutien de taille.

On a parlé de la prise en compte, dans la subvention accordée, non seulement des frais liés au projet spécifique, mais aussi des coûts rattachés à l'infrastructure: c'est une première façon de rétablir un meilleur équilibre entre les partenaires et de susciter l'engagement du plus grand nombre possible. Mais il faut aussi penser à accroître, pour chaque région, les budgets consacrés à des projets spécifiques. Il faut penser à favoriser davantage ces projets spécifiques, de façon à susciter l'engagement de multiples partenaires. Que les groupes populaires en alphabétisation ne disposent, par exemple, que d'environ 10 % des ressources consenties aux commissions scolaires pour des actions identiques ne paraît pas tout à fait équitable. Un redressement s'impose donc ici, dans le but de permettre au plus grand nombre de partenaires de s'engager dans une action reconnue comme une priorité nationale.

En cinquième lieu, tous les agents devraient pouvoir profiter d'un ***Centre intégré de ressources*** en alphabétisation et en éducation de base, dont le mandat serait de poursuivre les formes diverses de la recherche-action et de la recherche-développement, d'explorer des voies nouvelles, telle l'utilisation des nouvelles technologies, de produire et de rendre disponibles des outils pédagogiques, d'être un centre de documentation et de ressourcement

pour les formateurs. Un tel centre pourrait être constitué à partir d'une mise en commun volontaire des ressources du centre de documentation de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), de celles qui existent au Center for Literacy in the Schools and Community et de celles qui existent à la Direction générale de l'éducation des adultes du MEQ, dans les commissions scolaires et les organismes volontaires. Il devrait être admissible au financement accordé par le Secrétariat national à l'alphabétisation mis sur pied par le gouvernement fédéral.

En sixième lieu, il faudrait favoriser des formes d'***assistance aux personnes***, qui puissent contribuer à leur rendre les services plus accessibles: on peut penser ici à des frais de garderie ou de transport, à des ajustements aux programmes d'assurance-chômage, d'aide sociale ou de planification de l'emploi, afin d'y inclure des modalités d'aide à l'alphabétisation et à l'éducation de base. On peut aussi penser à des formules comme celle du congé-éducation d'une durée minimale de 150 heures, comme la chose est pratiquée en Italie, ou à des formules mixtes de libération— mi-temps au travail, mi-temps pendant les loisirs — pour des fins d'alphabétisation ou d'éducation de base.

* *
*

La solution au problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante ne peut être pensée à court terme seulement. Elle exige un mouvement de fond axé sur la participation d'un grand nombre de partenaires et une mission qui nécessite qu'on y consente des ressources significatives, dès la première moitié de cette décennie. Leadership gouvernemental et leadership partagé, prévention chez les jeunes, services élargis et diversifiés pour les adultes, organisation souple et efficace: voilà divers volets d'une action qui doit être efficacement planifiée et concertée, d'une part, rigoureusement organisée et évaluée, d'autre part.

C'est dans cette perspective que le Conseil:

9. **estime qu'*un énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental proposant des mesures à court, moyen et long terme* est essentiel, pour lancer au Québec un mouvement de fond et appuyer une mission nationale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base, et recommande au ministre de l'Éducation d'inciter le gouvernement du Québec à *le rendre public en cette Année internationale de l'alphabétisation*;**

10. **recommande au ministre de l'Éducation d'assumer *le leadership de la mise en oeuvre* de ce plan d'action gouvernemental et de prendre les mesures visant spécifiquement *à susciter et à soutenir l'action des commissions scolaires et des différents intervenants des milieux*, dans leur engagement à résoudre le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

11. **recommande au ministre de l'Éducation de se donner *un mécanisme national de mise en oeuvre du plan d'action où seraient représentés les principaux partenaires* éducatifs, culturels, sociaux et économiques;**

12. **recommande au ministre de l'Éducation *d'élargir et de renforcer les mécanismes de coordination existants en alphabétisation*, soit l'équipe interrégionale et les tables régionales;**

13. **recommande au ministre de l'Éducation d'aider les commissions scolaires à assumer *un leadership local*, en vue d'assurer le lancement d'un mouvement de fond et d'une mission nationale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base dans chaque milieu, et *à mettre en place, en concertation avec les organismes du milieu, de véritables réseaux locaux* d'alphabétisation et d'éducation de base;**

14. **recommande au ministre de l'Éducation *d'encourager et de soutenir des projets pilotes* dans les établissements d'éducation, en vue d'aider les parents des jeunes enfants dans leur tâche éducative;**

15. **recommande au ministre de l'Éducation d'inciter le gouvernement à inclure dans son plan d'action *un plan de développement de l'éducation préscolaire* qui pourrait viser à rendre accessibles à tous les enfants, d'ici l'an 2000, les maternelles quatre ans et des garderies éducatives en milieu scolaire comme compléments aux maternelles quatre ans et cinq ans;**

16. **recommande au ministre de l'Éducation d'appuyer les commissions scolaires afin qu'elles puissent prendre toutes *les mesures appropriées qui, du préscolaire à la fin du secondaire, assurent une prévention* de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

17. **recommande au ministre de l'Éducation de prendre, de concert avec les commissions scolaires, les moyens pour que soient *réduits les abandons scolaires* et pour que *tous les jeunes quittent l'école en ayant au moins les capacités de base* pour être fonctionnels dans la société;**

18. **recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de voir à ce que soient *inclus dans les programmes de formation initiale des maîtres* le développement de capacités à évaluer les habiletés acquises, à dépister les blocages dans l'apprentissage et à mettre en oeuvre des plans d'intervention personnalisés et invite les universités à *développer, sous ces aspects, des mesures de perfectionnement des maîtres en exercice*, comme contribution à la prévention de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

19. **recommande au ministre de l'Éducation de mener, en collaboration avec les commissions scolaires, les médias et les autres partenaires, *une campagne soutenue de sensibilisation* de la population, en apportant une attention particulière aux analphabètes complets, aux *jeunes de 15 à 34 ans* et aux *travailleurs et travailleuses en entreprises*, qui ont besoin de services d'alphabétisation et d'éducation de base;**

20. **recommande que soient développés de façon particulière *les services préformation* pour la population adulte visée;**

21. invite tous les agents, tant du milieu du travail que des milieux populaires, à collaborer pour *élargir et diversifier les services aux adultes* ayant besoin d'éducation de base, en accordant *priorité aux personnes analphabètes complètes*;

22. invite les universités à mettre en place *des mesures de perfectionnement des formateurs d'adultes* en alphabétisation et en éducation de base et à *développer les activités de recherche dans ce domaine*;

23. invite le ministre de l'Éducation à *privilégier la responsabilisation des milieux*, en décentralisant autant que possible les décisions et les ressources et en utilisant davantage les contrôles a posteriori;

24. recommande au ministre de l'Education de *revoir le mode d'allocation des ressources* en éducation de base et en alphabétisation de façon à favoriser l'engagement et la concertation de tous les agents locaux et d'*assurer aux milieux les ressources suffisantes* pour mener des actions diversifiées et adaptées d'éducation de base et d'alphabétisation;

25. recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer que les agents locaux reçoivent *l'appui des instances gouvernementales* dans la mise en oeuvre de leur plan local et puissent profiter des services de recherche et de soutien d'un *centre de ressources en éducation de base et en alphabétisation*;

26. recommande au ministre de l'Éducation, comme responsable de la mise en oeuvre du plan d'action gouvernemental, de se doter *des moyens pour évaluer de façon régulière les mesures prises et les projets réalisés*.

CONCLUSION

Dans cet avis, le Conseil s'est intéressé à tout ce segment de la population touchée par l'analphabétisme complet et par une insuffisance en éducation de base. Il a voulu distinguer ce qui doit l'être dans ce qu'on appelle parfois, sans les nuances nécessaires, le phénomène de l'analphabétisme. Cela permet de dégager des cibles pour l'action, à l'intérieur d'un vaste mouvement de fond et d'une mission essentielle en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base, qui exigent eux-mêmes l'engagement du plus grand nombre possible de partenaires.

Le Conseil ouvre ici aussi un volet ayant trait à la qualité de l'environnement socio-éducatif des jeunes enfants et à la qualité de la formation initiale des jeunes. Si l'on souhaite éliminer le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante à sa source, on n'a pas le choix: il faut se tourner vers la prévention, et ce, dès le plus jeune âge et agir en conséquence. Mais justement, la prévention n'est qu'un volet d'un nécessaire plan d'action qui inclus l'ensemble des services qu'il importe d'offrir aux populations adultes actuellement concernées.

Toutes les mesures, on le comprend, ne peuvent être mises en oeuvre en même temps. Il faut les étaler dans le temps et dans un ordre souhaitable de priorités. C'est la tâche de ceux qui élaboreront ce plan d'action en tenant compte des ressources disponibles, de décider de ce qui peut être fait aujourd'hui et de ce qui peut l'être plus tard. Mais l'important est de susciter et d'appuyer un mouvement de fond, de mettre en oeuvre une véritable mission d'éducation de base, qui inclue prioritairement des actions d'alphabétisation. Un tel chantier ne peut être mis en oeuvre sans une solidarité, qui s'exprime de deux manières: entre les différents agents qui ont un rôle à assumer dans cette mission globale; entre ces agents et tous ceux et celles qui ont besoin d'alphabétisation ou d'éducation de base.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

1. **affirme que *l'analphabétisme complet et la carence en éducation de base* constituent toujours, malgré les progrès réalisés en la matière, *un phénomène inquiétant qui doit être pris au sérieux* par l'ensemble de la société;**

2. **souligne que le caractère préoccupant de ce phénomène vient du fait qu'il *touche une partie importante de la population adulte*, qu'il *résulte de plusieurs facteurs* qui se renforcent les uns les autres et qu'il *a des conséquences majeures sur le développement des personnes et sur le développement de la société*;**

3. **recommande que *l'éducation de base* soit considérée comme *un défi majeur de la présente décennie* et que, en conséquence, *une mission d'éducation de base, incluant des actions prioritaires d'alphabétisation*, soit mise sur pied;**

4. **incite non seulement le système d'éducation, mais *tous les partenaires éducatifs, culturels, sociaux et économiques* à s'engager à fond dans cette mission;**

5. **souligne que *la collaboration et la concertation* de tous les partenaires constituent des éléments clés de cette mission et qu'il importe de les développer *tant au palier national qu'aux paliers régional et local*;**

6. **recommande au ministre de l'Éducation d'accorder, dans la perspective d'une élimination du problème à la source, *une importance primordiale à la prévention*, dès le plus jeune âge et tout au long de la période de scolarisation obligatoire;**

7. **recommande au ministre de l'Éducation de susciter et de *soutenir la diversification et l'adaptation des services d'alphabétisation et d'éducation de base*, de façon à rejoindre la population adulte visée et à prendre en compte ses caractéristiques et ses besoins;**

8. **invite tous les agents éducatifs, culturels, sociaux et économiques, engagés dans cette mission et participant à ce mouvement de fond, à *adopter une mentalité de service* à l'égard de la population concernée;**

9. **estime qu'*un énoncé d'orientations et plan d'action gouvernemental proposant des mesures à court, moyen et long terme* est essentiel, pour lancer au Québec un mouvement de fond et appuyer une mission nationale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base, et recommande au ministre de l'Éducation d'inciter le gouvernement du Québec à *le rendre public en cette Année internationale de l'alphabétisation*;**

10. **recommande au ministre de l'Éducation d'assumer *le leadership de la mise en oeuvre* de ce plan d'action gouvernemental et de prendre les mesures visant spécifiquement *à susciter et à soutenir l'action des commissions scolaires et des différents intervenants des milieux*, dans leur engagement à résoudre le problème de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

11. **recommande au ministre de l'Éducation de se donner *un mécanisme national de mise en oeuvre du plan d'action où seraient représentés les principaux partenaires* éducatifs, culturels, sociaux et économiques;**

12. **recommande au ministre de l'Éducation *d'élargir et de renforcer les mécanismes de coordination existants en alphabétisation*, soit l'équipe interrégionale et les tables régionales;**

13. **recommande au ministre de l'Éducation d'aider les commissions scolaires à assumer *un leadership local*, en vue d'assurer le lancement d'un mouvement de fond et d'une mission nationale en faveur de l'alphabétisation et de l'éducation de base dans chaque milieu, et *à mettre en place, en concertation avec les organismes du milieu, de véritables réseaux locaux* d'alphabétisation et d'éducation de base;**

14. **recommande au ministre de l'Éducation *d'encourager et de soutenir des projets pilotes* dans les établissements d'éducation, en vue d'aider les parents des jeunes enfants dans leur tâche éducative;**

15. **recommande au ministre de l'Éducation d'inciter le gouvernement à inclure dans son plan d'action *un plan de développement de l'éducation préscolaire* qui pourrait viser à rendre accessibles à tous les enfants, d'ici l'an 2000, les maternelles quatre ans et des garderies éducatives en milieu scolaire comme compléments aux maternelles quatre ans et cinq ans;**

16. **recommande au ministre de l'Éducation d'appuyer les commissions scolaires afin qu'elles puissent prendre toutes *les mesures appropriées qui, du préscolaire à la fin du secondaire, assurent une prévention* de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

17. **recommande au ministre de l'Éducation de prendre, de concert avec les commissions scolaires, les moyens pour que soient *réduits les abandons scolaires* et pour que *tous les jeunes quittent l'école en ayant au moins les capacités de base* pour être fonctionnels dans la société;**

18. **recommande au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de voir à ce que soient *inclus dans les programmes de formation initiale des maîtres* le développement de capacités à évaluer les habiletés acquises, à dépister les blocages dans l'apprentissage et à mettre en oeuvre des plans d'intervention personnalisés et invite les universités à *développer, sous ces aspects, des mesures de perfectionnement des maîtres en exercice*, comme contribution à la prévention de l'analphabétisme et de l'éducation de base insuffisante;**

19. **recommande au ministre de l'Éducation de mener, en collaboration avec les commissions scolaires, les médias et les autres partenaires, *une campagne soutenue de sensibilisation* de la population, en apportant une attention particulière aux analphabètes complets, aux *jeunes de 15 à 34 ans* et aux *travailleurs et travailleuses en entreprises*, qui ont besoin de services d'alphabétisation et d'éducation de base;**

20. **recommande que soient développés de façon particulière *les services préformation* pour la population adulte visée;**

21. **invite tous les agents, tant du milieu du travail que des milieux populaires, à collaborer pour *élargir et diversifier les services aux adultes* ayant besoin d'éducation de base, en accordant *priorité aux personnes analphabètes complètes*;**

22. **invite les universités à mettre en place *des mesures de perfectionnement des formateurs d'adultes* en alphabétisation et en éducation de base et à *développer les activités de recherche dans ce domaine*;**

23. **invite le ministre de l'Éducation à *privilégier la responsabilisation des milieux*, en décentralisant autant que possible les décisions et les ressources et en utilisant davantage les contrôles a posteriori;**

24. **recommande au ministre de l'Éducation de *revoir le mode d'allocation des ressources* en éducation de base et en alphabétisation de façon à favoriser l'engagement et la concertation de tous les agents locaux et d'*assurer aux milieux les ressources suffisantes* pour mener des actions diversifiées et adaptées d'éducation de base et d'alphabétisation;**

25. **recommande au ministre de l'Éducation de s'assurer que les agents locaux reçoivent *l'appui des instances gouvernementales* dans la mise en oeuvre de leur plan local et puissent profiter des services de recherche et de soutien d'un *centre de ressources en éducation de base et en alphabétisation*;**

26. **recommande au ministre de l'Éducation, comme responsable de la mise en oeuvre du plan d'action gouvernemental, de se doter *des moyens pour évaluer de façon régulière les mesures prises et les projets réalisés*.**

ANNEXES

ANNEXE 1

RECENSEMENT 1986 — POPULATION DE 15 ANS ET PLUS

	POPULATION TOTALE	4e ANNÉE OU MOINS (%)	5e ANNÉE À LA 8e ANNÉE	MOINS DE LA 9e ANNÉE (%)
Terre-Neuve	417 205	26 945 (6,5%)	84 000	110 945 (26,6%)
Île-du-Prince-Édouard	95 740	2 260 (2,4%)	16 675	18 935 (19,8%)
Nouvelle-Écosse	676 890	15 120 (2,2%)	100 925	116 045 (17,1%)
Nouveau-Brunswick	540 330	23 390 (4,3%)	105 515	128 905 (23,9%)
Québec	5 114 990	252 565 (4,9%)	970 555	1 223 120 (23,9%)
Ontario	7 132 810	206 220 (2,9%)	834 280	1 040 500 (14,6%)
Manitoba	813 935	27 335 (3,4%)	120 595	147 930 (18,1%)
Saskatchewan	751 090	20 535 (2,7%)	123 590	144 125 (19,2%)
Alberta	1 779 375	32 090 (1,8%)	160 785	192 875 (10,8%)
Colombie-Britannique	2 259 310	47 845 (2,1%)	209 035	256 880 (11,4%)
Yukon	17 490	450 (2,5%)	1 450	1 900 (10,9%)
Territoires du Nord-Ouest	34 930	5 000 (14,3%)	6 585	11 585 (33,2%)
Canada	19 634 100	659 745 (3,3%)	2 733 980	3 393 725 (17,3%)

Source: Recensement du Canada, 1986, catalogue 93-110, tableau 3.

ANNEXE 2

LE SOMBRE TABLEAU DE L'ANALPHABÉTISME AU CANADA

	% de la **population**	Nombre estimé **d'analphabètes**
Terre-Neuve	44 %	180 000
Maritimes	25 %	320 000
Québec	28 %	1 370 000
Ontario	24 %	1 600 000
Saskatchewan / Manitoba	19 %	290 000
Alberta	21 %	360 000
Colombie-Britannique	17 %	360 000
Canada	24 %	4 500 000

Source: ***The Creative Research Group***

ANNEXE 3

LES COMPÉTENCES REQUISES DANS LA VIE ACTIVE
Rapport d'un Groupe d'experts

Paragraphe

RÉSUMÉ

1re PARTIE INTRODUCTION

Objectifs du rapport 3
Identification des compétences 10
Conséquences sur le plan pratique 17

2e PARTIE LES COMPÉTENCES REQUISES DANS LA VIE ACTIVE

1. APTITUDES ET TECHNIQUES

Aptitude au raisonnement 32
Propension à l'acquisition continue de connaissances 34
Lecture 36
Écriture 38
Calcul 40
Habiletés manuelles 42
Technologie élémentaire 45

2. COMPÉTENCES PERSONNELLES ET APTITUDES À ÉTABLIR DES RELATIONS SOCIALES

Aptitudes à établir des relations sociales 47
Valeurs professionnelles 49
Aptitude à communiquer
Expression orale et compréhension 51
Connaissance de langues 54
Communication non verbale 56
Symboles 58
Hygiène et sécurité 60

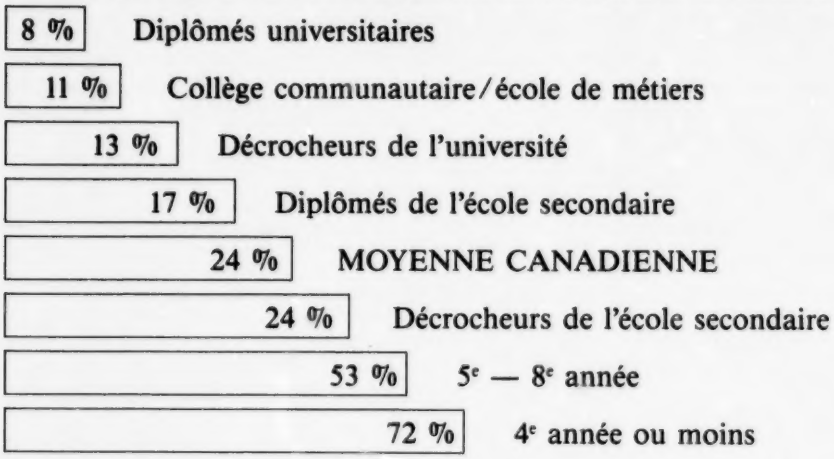
3. CONNAISSANCE DU MONDE DU TRAVAIL

Le monde du travail 62
Recherche d'un emploi 67
Compétences servant à se maintenir et à progresser dans le milieu professionnel 69

ANNEXE Liste des participants à la Réunion d'experts tenue en octobre 1979

Source: Organisation de coopération et de développement économique, Direction des affaires sociales de la main-d'œuvre et de l'éducation, Paris, 5 septembre 1980.

ANNEXE 4
BAISSE DE L'ANALPHABÉTISME AVEC L'ÉDUCATION



Le terme «analphabètes désigne à la fois les adultes canadiens qui peuvent à peine lire ou écrire (analphabètes de base), et aussi ceux dont les connaissances de la lecture, de l'écriture et du calcul ne leur permettent pas de se débrouiller dans la vie quotidienne (analphabètes fonctionnels)»

Source: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), ***L'Analphabétisme chez les adultes au Canada***, Ottawa, février 1988, p. 10.

ANNEXE 5

Groupes habiletés essentielles

Les groupes d'habiletés essentielles pour les professions qui ne comportent pas de fonctions de surveillance on été établis en examinant les pourcentages des professions dans lesquelles chaque habileté est exigée. Il a été décidé que toutes les habiletés utilisées dans 75 p. 100 ou plus des professions seraient considérées comme essentielles. Voici la liste de ces habiletés.

DOMAINES D'HABILETÉS

MATHÉMATIQUES

1. Lire, écrire et compter les nombres entiers.
2. Additionner et soustraire les nombres entiers.
3. Multiplier et diviser les nombres entiers.
4. Résoudre des problèmes comportant des nombres entiers.
5. Arrondir des nombres entiers.
6. Lire et écrire des fractions.
7. Additionner et soustraire des fractions.
8. Multiplier et diviser des fractions.
9. Résoudre des problèmes comportant des fractions
10. Calculer des dollars et des cents.
11. Lire, écrire, et arrondir des décimales.
12. Multiplier et diviser des décimales.
13. Additionner et soustraire des décimales.
14. Résoudre des problèmes comportant des décimales.
15. Lire et écrire des pourcentages.
16. Calculer des pourcentages.
17. Déterminer des équivalences.
18. Connaître l'ordre des opérations.
19. Résoudre des problèmes (opérations composées).
20. Faire rapidement des calculs.
21. Calculer des moyennes.
22. Lire des échelles graduées.
23. Faire des calculs de temps.
24. Faire fonctionner une calculatrice.
25. Calculer des quotients.
26. Calculer des proportions.
27. Calculer des taux.
28. Calculer le capital.
29. Mesurer le poids.
30. Mesurer la distance.
31. Mesurer le volume.
32. Connaître les formes et les figures géométriques.
33. Mesurer les angles.
34. Dessiner et tracer des formes et des figures géométriques.
35. Calculer le périmètre.
36. Calculer la superficie.
37. Calculer le volume.
38. Lire un graphique.
39. Lire des dessins à l'échelle.
40. Lire des dessins d'assemblage.
41. Lire des dessins schématiques.
42. Tracer des graphiques.
43. Mesurer à partir de dessins à l'échelle.
44. Dessiner à l'échelle.
45. Résoudre des problèmes d'algèbre.

COMMUNICATION

1. Connaître les formes du pluriel.
2. Connaître les préfixes et les suffixes.
3. Connaître les formes contractées et abrégées des mots.
4. Se servir de dictionnaires.
5. Connaître les synonymes, les antonymes et les homonymes.
6. Comprendre le sens à partir du contexte.
7. Se servir de livres.
8. Comprendre littéralement une communication verbale.
9. Interpréter une communication verbale.
10. Prononcer correctement.
11. Bien parler et choisir ses mots.
12. S'exprimer avec facilité.
13. Organiser ses idées tout en parlant.
14. Poser des questions.
15. Donner des instructions ou des renseignements.
16. Se servir du téléphone.
17. Saisir littéralement le sens d'un écrit.
18. Interpréter le sens d'un écrit.
19. Lire des formulaires.
20. Lire des notes, des lettres et des notes de service.
21. Lire des graphiques et des tableaux.
22. Lire des manuels.
23. Inscrire des locutions dans des formulaires.
24. Rédiger des phrases dans des formulaires.
25. Rédiger des phrases.
26. Rédiger de petites notes.
27. Prendre des notes.
28. Porter des jugements en écoutant.
29. Porter des jugements en lisant.
30. Rédiger des paragraphes dans des formulaires.
31. Rédiger des paragraphes.
32. Rédiger des lettres types.
33. Rédiger des lettres d'un paragraphe.
34. Rédiger des notes de service internes.
35. Rédiger des lettres d'affaires.
36. Rédiger des rapports d'information.
37. Rédiger des rapports de recommandations.
38. Rédiger des rapports techniques.

DOMAINES D'HABILETÉS

RELATIONS INTERPERSONNELLES

1. Être présent de façon physique.
2. Être présent de façon attentive.
3. Réagir vis-à-vis des autres.
4. Tenir une conversation élémentaire avec une autre personne.
5. Tenir des conversations axées sur les tâches.
6. Exprimer ses idées.
7. Tenir des conversations intéressantes.
8. Participer à des discussions en groupe.
9. Réagir aux renseignements ou aux instructions.
10. Donner des directives.
11. Réagir.
12. Surveiller.
13. Donner des instructions.
14. Être présent avec discrétion ou sans se faire remarquer.
15. Tenir des propos convaincants.
16. Organiser des discussions de groupe.
17. Donner des renseignements ou des instructions à un groupe.
18. Mener une discussion de groupe.
19. Maintenir des groupes.
20. Préparer des exposés oraux.
21. Donner des renseignements concrets au cours d'un exposé oral.
22. Retenir l'attention et obtenir des réactions au cours d'un exposé oral.
23. Faire des exposés oraux d'ordre général.
24. Faire des exposés oraux convaincants.
25. Obtenir des réactions vis-à-vis d'un exposé oral.
26. Mettre sur pied un programme de formation.
27. Évaluer des communications d'information.
28. Expliquer aux autres.
29. Féliciter les autres.
30. Faire régner la discipline.
31. Rédiger des rapports d'évaluation.
32. Se préparer à une entrevue.
33. Poser des questions fermées au cours d'une entrevue.
34. Poser des questions ouvertes au cours d'une entrevue.
35. Faire face aux situations où il y a des confrontations.
36. Avoir des entrevues avec les clients.
37. Faire passer des entrevues aux personnes qui postulent un emploi.
38. Négocier.

Source: Emploi et Immigration Canada, ***Habiletés génériques, clés du rendement professionnel***, Ottawa, 1978.

RAISONNEMENT

1. Obtenir des renseignements sur les tâches, les fournitures et le matériel.
2. Obtenir des renseignements sur les méthodes et procédures.
3. Obtenir des renseignements sur l'ordre des événements.
4. Obtenir d'autres renseignements relatifs au travail.
5. Se souvenir des théories ou des principes.
6. Trier des objets.
7. Prévoir les délais.
8. Évaluer la pesanteur.
9. Évaluer la distance.
10. Établir l'ordre des tâches.
11. Établir l'ordre de priorité des tâches.
12. Fixer des objectifs.
13. Déterminer ce qu'il faut faire pour atteindre les objectifs.
14. Trouver des solutions de rechange.
15. Établir des critères.
16. Fixer des priorités.
17. Analyser des situations.
18. Tirer des conclusions.
19. Voir le lien entre la cause et l'effet.
20. Reconnaître les problèmes éventuels.
21. Fixer l'ordre de priorité en fonction des diagnostics.
22. Reconnaître les méthodes possibles.
23. Poser des questions perspicaces.
24. Faire preuve de jugement.
25. Reconnaître les renseignements pertinents pour résoudre les problèmes.
26. Avoir des déclarations de rechange.
27. Choisir ses déclarations.
28. Trouver des solutions de rechange.
29. Choisir une solution.
30. Garder les plans à jour.
31. Classer des données.
32. Évaluer des objets.
33. Classer des objets.
34. Mettre au point des méthodes de classification.
35. Évaluer la superficie.
36. Évaluer le volume.
37. Évaluer les dimensions cubiques.
38. Évaluer les coûts.
39. Planifier et coordonner des activités et l'ordre des événements.
40. Établir les grandes lignes des projets.
41. Préciser les ressources.
42. Évaluer les ressources.
43. Reconnaître les activités difficiles.
44. Tracer un plan détaillé.
45. Présenter des demandes de ressources.
46. Contrôler les résultats.
47. Établir des normes de qualité.
48. Établir des normes de quantité.
49. Établir des normes relatives à la date d'achèvement.
50. Fixer l'ordre de priorité des normes.
51. Faire preuve d'autorité et de responsabilité.

COMITÉ SUR L'ALPHABÉTISATION

André Marchand
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Madeleine Aubert Croteau
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Jacques Morin
Administrateur scolaire à la retraite
Sherbrooke

Mario Pasteris
Conseiller pédagogique
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Montréal

Marthe Van Neste
Directrice des services pédagogiques
Centre d'accueil l'Escale
Cap-Rouge

Paul-Henri Lamontagne
Secrétaire du Comité
Sainte-Foy

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Membres

André Marchand
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Suzette Aubin
Enseignante
Centre Gabrielle-Roy
Commission des écoles catholiques
de Montréal
Montréal-Nord

Guy Bellavance
Directeur général
Commission de formation
professionnelle d'Estrie
Stoke

Aoura Bizzarri
Coordonnatrice
Collectif des femmes immigrantes
du Québec
Montréal

Phyllis Blaukopf
Directrice
Centre d'éducation permanente
Collège John-Abbott
Montréal

Robert Carrier
Doyen des affaires départementales
Université du Québec à Rimouski
Saint-Anaclet

Kathy Cayer Daigle
Conseillère d'orientation
Commission de formation
professionnelle de la Montérégie
Côteau-du-Lac

Claude Doré
Surintendant, Santé et sécurité
Les papiers fins Domtar
Fleurimont

Jeannette Dupuis Lessard
Directrice des centres d'éducation
des adultes Le Filon et Mère-Bruyère
Centre Le Filon
Rouyn-Noranda

Marcel Lafrance
Président
Gestion M. & A. Lafrance
Verdun

Pierre Lupien
Directeur
Regroupement des collèges du
Montréal métropolitain
Saint-Jérôme

Roger Matte
Directeur du développement organisationnel
Bombardier inc.
Valcourt

Jacques Morin
Administrateur scolaire à la retraite
Sherbrooke

Laval Morin
Directeur général
Commission scolaire Vallée-de-la-Matapédia
Amqui

André Métivier
Directeur général
Centre local de services
communautaires de la Basse-ville
Lévis

Coordonnateur

Paul-Henri Lamontagne

1er février 1990

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Croteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Victoriaville
Arthabaska

Canapé, Marcelline
Directrice en éducation
Bande de Uashat Mani-Utenam
Sept-Îles

Chené, Louise
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Conrod, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de l'enseignement professionnel
Commission scolaire St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Administrateur scolaire
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des producteurs agricoles de la région de Québec
Boucherville

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire régionale Lapointe
Chicoutimi

Macchiagodena, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre émérite du Conseil d'administration de l'Université McGill
Westmount

Paré, André
Professeur d'enseignement religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val d'Or
Val d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de main-d'oeuvre et formation
Alcan Ltée
Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan
Président du Comité protestant
Pointe-Claire

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

D'Aoust, David C.
Sous-ministre associé pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

1er février 1990

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS ET DISPONIBLES SUR DEMANDE

La Qualité du français à l'école: une responsabilité partagée Avis au ministre de l'Éducation	50-0361
Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire: projets d'amendements au régime pédagogique Avis au ministre de l'Éducation	50-0362
Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec: des enjeux pour le système d'éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0363
Du collège à l'université: l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0364
L'Éducation artistique à l'école Avis au ministre de l'Éducation	50-0366
Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation Avis au ministre de l'Éducation	50-0367
La Formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0368
Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0370
L'Admission à la pratique de l'enseignement: projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement Avis au ministre de l'Éducation	50-0365
Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0369
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0371
Les Régimes pédagogiques et la loi 107 Avis au ministre de l'Éducation	50-0372
Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0373
Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0374
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants. Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0375
Les cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence Avis au ministre de l'Éducation	50-0376